



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

La docencia en las Ciencias Sociales: Geografía e  
Historia

Teaching in Social Sciences: Geography and History

*Autor/es*

**Pedro Giménez Ramón**

*Director/es*

**María Victoria López Benito**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Año 2017

## Índice

0. Prólogo.....	3
1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	4
1.1. Marco teórico de la profesión docente.....	4
1.2. Experiencia en el centro educativo de prácticas.....	10
2. Justificación de la selección de proyectos.....	14
3. Reflexión crítica de los proyectos seleccionados .....	15
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	24
4.1. Conclusiones.....	24
4.2. Propuestas de futuro.....	25
5. Referencias documentales.....	27
Anexo I. Unidad didáctica.....	31
Anexo II. Proyecto de innovación-investigación de aprendizaje por conceptos.....	69

## 0. Prólogo

La presente memoria es el Trabajo de Fin de Máster de la Modalidad A del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional (F.P.) y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza. La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad humana y esta titulación es un requerimiento indispensable para poder ejercer como docente en centros que contengan la Educación Secundaria, el Bachillerato y la F.P. En esta memoria integrada se pretende transmitir lo que el Máster ha aportado a nivel individual como alumno y futuro docente en formación. La especialidad del alumno a la que se encuentra vinculado el trabajo es Geografía e Historia.

En esta memoria se han recopilado algunos de los elementos presentes curso académico 2016/2017, en esencia los relacionados con la experiencia y la práctica docente propiamente dicha. De esta forma, se va a hacer una síntesis sobre cómo se estructurará la presente memoria, siendo clarificado para discernir los puntos presentes en el siguiente documento.

Con la finalidad de presentar el proyecto y contextualizar la función docente, el primer punto es el dedicado a la reflexión sobre la profesión docente a partir del marco teórico, condensando la información en torno a las disciplinas de las Ciencias Sociales, los problemas de la docencia y la función que están desempeñando actualmente los educadores. Seguidamente se analizará la profesión docente a través de la experiencia en el centro de prácticas, prestando atención a los retos profesionales presentes en la práctica de la docencia, el clima del aula y el papel de los profesores dentro de la misma.

A partir del análisis del marco teórico sobre la función del profesorado que se ha desarrollado en el primer punto, se pasará en el segundo punto a la presentación y justificación de los proyectos seleccionados: la unidad didáctica (diseñada para la materia de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*) y el proyecto de innovación-investigación (trabajado y preparado para la materia de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*). En el tercer apartado se llevará a cabo una reflexión acerca de los dos proyectos que hemos enumerado previamente, destacando tanto la metodología como su relevancia en la tarea de formación del alumno.

Una vez se hayan descrito los proyectos y se haya repasado el marco teórico de la profesión docente, se procederá a la reflexión final y a las propuestas de futuro en la carrera docente. En este apartado se recogerán los aspectos más importantes de la presente memoria, teniendo en cuenta los proyectos y el curso del Máster, junto con las ideas o retos (mejoras en la formación) para el desarrollo de la función educativa en el futuro.

Los dos últimos apartados de la memoria contienen la lista de referencias documentales y recursos web utilizados en el presente trabajo, seguido de los anexos I y II que incluyen los proyectos citados anteriormente (la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación), para su consulta en caso de que sea necesario.

## **1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo**

El apartado introductorio ha sido en el que se incluye todo el marco teórico de la presente memoria conjuntamente con la experiencia en el centro educativo que relaciona todo lo realizado en el periodo del Practicum con lo que aportan los distintos autores y publicaciones sobre la teoría de la profesión docente. En la experiencia se incluirán no solo los datos de interés de la propia experiencia, sino que aportarán también la relación teórico-práctica y el proceso de configuración de la docencia con base en lo vivido en el periodo de prácticas.

### *1.1. Marco teórico de la profesión docente*

La educación es uno de los pilares de la sociedad humana y una de las vías de transmisión del conocimiento más poderosas, por encima de cualquier consideración biológica o evolutiva. La educación se considera una función social, como señala con sus propias palabras Luengo (2004): “La educación implica relación social, influencia humana de unos sobre otros (...), en el que la comunicación juega un papel determinante”.

De esta forma, docente y alumno se encuentran en un contexto social que requiere de una comunicación mutua para el progreso de este último. Partiendo de esta premisa, la propia educación es el proceso por el cual se realiza una transmisión de la información a las generaciones futuras o venideras y como señala Luengo (2004: 41):

La educación se concibe como un proceso socializador, que procura la adaptación y la incorporación del sujeto a su medio físico y social, a través de la adquisición de los elementos propios de la cultura (lenguaje, habilidades, costumbres, actitudes, normas, valores, etc.). Desde esta óptica la educación se concibe como el medio ideado por la cultura para insertar al sujeto en su seno.

Pero, en este sentido, la educación no se produce solo en este entorno de socialización mediante los medios de transmisión cultural más formal, es decir, las instituciones de educación de carácter estatal o privado que forman parte de un sistema educativo. Sino que también ha de tenerse en cuenta la educación otorgada por las figuras familiares (padres, madres), los medios de comunicación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), etc.

Esta educación y formación que está enfocada al desarrollo social y cívico del ser humano a su vez nos plantea otro reto. Este desafío es la necesidad de atender a una educación que se produce a ritmos diferentes, dependiendo del individuo. Este hecho ha llevado a que se desarrollase una legislación en materia de inclusión (Decreto 135/2014, de 29 de julio y la Orden de 30 de julio de 2014), de forma conjunta a la aparición de nuevas formas de adaptar el saber y los contenidos a cada uno de los alumnos, puesto que el alumnado es heterogéneo, al igual que la propia sociedad.

Tanto los futuros como los actuales docentes, profesores o educadores se han de disponer a guiar a cada uno de sus alumnos de forma continua, manteniendo su saber actualizado al igual que las técnicas metodológicas aparejadas a ese saber. Por ello, ha de señalarse que la labor docente tiene que no redirigirse a una mera recopilación y transmisión de los conocimientos, sino a buscar la forma de guiar y enseñar el camino a los alumnos mediante la utilización de recursos educativos diversos, lo que fomente la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico. Siendo fundamental el conocimiento de los alumnos con los que te encuentras, ya que la participación y la relación bidireccional que fomenta una interacción son fundamentales, como señala Prieto (2008).

Cada docente que desee desarrollar su perfil profesional en el s. XXI, requiere de una serie de objetivos que plasmará en el aula y a su vez se verá influido por las funciones del profesorado. Estas funciones fueron agrupadas inicialmente en una serie de competencias específicas o pilares que fueron plasmadas en el Informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Delors (1996). La misión de educar se agrupaba en cuatro pilares básicos, saber (competencia disciplinar), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia social) y el saber ser (competencia personal).

En España, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de la calidad de la Educación), se encargó de referirse a lo que demanda la administración educativa con respecto al profesorado y sus funciones: enseñanza de áreas, asignaturas, materias y módulos que tengan encomendados, promover y fomentar la participación en las actividades complementarias, contribuir a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad, realizar labores de tutoría con los alumnos, la colaboración con los servicios de orientación, la coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que le sean encomendadas, la participación en la actividad general del centro y la investigación, experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

En cambio Tribó (2008), desarrolló y aportó una serie de destrezas y habilidades que todo profesor en su perfil profesional debe poseer, basándose en el informe de Delors (1996): empezando por adquirir una formación sólida en la ciencia o área ejercida, la necesidad de actualizar esta formación y todos los conocimientos científicos asociados, de forma que mantenga una constante retroalimentación sobre las disciplinas de su área científica; seguidamente adquirir conocimientos de psicología de los adolescentes, junto con el uso de los estudios sociológicos y la disciplina pedagógica; el desarrollo del propio acto didáctico dotándose de una metodología de actuación en el aula; la adquisición de habilidades sociales y científicas que permitan el desempeño en circunstancias cambiantes; por último, saber qué contenidos del currículo tienen un carácter emancipador, ayudando a la construcción de una sociedad plural y en equilibrio. Todas las aquí citadas constituyen algunos de los ejemplos cercanos a las ciencias sociales, ya que la lista es extensa e incluye referencias a todas las áreas del conocimiento y señalan los objetivos principales que deben proponerse los buenos docentes.

Si bien por ejemplo Sobejano (2009) señaló que el profesor debe contar con una serie de competencias didácticas, fijándose no solo en su intervención en el aula y en los aspectos que se han mencionado previamente del artículo de Tribó, sino también en aspectos de coordinación con los otros miembros de la comunidad educativa, como las familias, la administración educativa o los compañeros de la profesión docente. Esto puede aportar un mayor campo de obtención de información para preparar experiencias y alterar el modelo metodológico en el aula y el ámbito educativo.

Pero este no es solo un desarrollo de las competencias del docente, sino también de cualquier otro modelo competencial como el propuesto en el caso de los alumnos. Según el currículo de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Decreto 8/2013, de 9 de diciembre), éste contiene ocho competencias básicas que el alumnado debe desarrollar a partir de su interacción con el docente y el trabajo en el aula: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el medio físico, tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender, cultural y artística, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.

En esencia, todos estos modelos competenciales, tanto aquellos que involucran al profesor como aquellos que involucran al alumno, muestran que es necesario el desarrollo de un docente con un perfil competencial en continua expansión y crecimiento. En todo caso, los profesores han de tener en cuenta especialmente en su labor docente los siguientes aspectos que fomenten la interacción en el aula y fuera de ella, que se pueden considerar como útiles:

- [ Deben facilitar el proceso de aprendizaje, siendo guías para el alumno y no simples transmisores de conocimiento, ayudando en el desarrollo de la madurez intelectual y social.
- [ Debe trabajarse y fomentarse la educación en valores como el respeto a los demás, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad. En este sentido, el docente debe trabajar sus gestos y su lenguaje, para ser un modelo frente al alumno, al igual que mantener una buena relación con las familias.
- [ Debe suscitar el interés suficiente en el aula, aportando a sus alumnos con una motivación, lo que se obtiene mediante el propio apasionamiento y afán de conocimiento del docente.

- [ El docente debe tener un gran conocimiento en su campo de estudio y mostrar interés por reciclarse y actualizarse, llevándole a alterar su paradigma docente.
- [ En relación con esto último, debe saber transmitir la información de la forma adecuada, no contemplando el exceso de contenido, sino la emisión adecuada de este conocimiento.

El mayor problema de estas competencias que se desarrollan y que muchos autores han señalado ha sido el propio cambio que implican las sociedades actuales y futuras, que avanzan a un ritmo exponencial en estos últimos cincuenta años. Y la configuración de los docentes de hace dos décadas no es la misma que la actual. De hecho en este momento como señala Levy (2007), la formación desarrollada en la actualidad quedará obsoleta al final de su carrera profesional, lo que implica la constante renovación del individuo.

Con ello, se debe entender que los docentes no solo deben saber de su materia para poder dedicarse a la enseñanza, sino que deben contar también con un dominio en otras características alejadas de la propia impartición del saber. Citando a Pagés (2004), “para enseñar es necesario saber pero no basta con solo saber para enseñar”. En sí mismo, el acto de ser docente y enseñar implica un acto comunicativo, como indicaría posteriormente el propio Pagés.

Las disciplinas presentes en las ciencias sociales requieren de una especial consideración en el campo de la docencia, ya que los docentes de ciencias sociales hacen un claro desarrollo de estas competencias en sus materias, sean Geografía, Historia o Historia del Arte. En este aspecto, para producirse la transmisión del conocimiento en una disciplina, han de tenerse en cuenta la metodología y los recursos utilizados en este proceso de transmisión. Esto es lo que se conoce como didáctica de las ciencias sociales, que se nutre de los conocimientos de las tres disciplinas, junto con las restantes disciplinas sociales y humanas.

Didáctica de las ciencias sociales se define como “la disciplina teórico-práctica que permite encontrar la estrategia y los medios necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos y los procesos del hombre como ser social y su relación con el medio natural” (Martín, 1988). Este concepto actualmente ha sido superado e implica hacer una revisión del término como lo ha considerado actualmente Pagés (2000), dotándolo de una perspectiva más amplia:



Se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza.

En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales se encarga de aportar estrategias sobre el saber de las diversas disciplinas, sea geográfico, histórico o artístico. Estas estrategias apoyando el conocimiento son construidas en función del contexto, dependiendo de la práctica y el análisis del entorno educativo. Lo que lleva a que se explique la relación entre el hombre como ser social y ser natural, y al análisis de la práctica de enseñanza, lo que conduzca a una mejora de la misma buscando otras metodologías que se adapten al aprendizaje del alumno, como también apunta Pagés (2000).

En la configuración de ser un docente de ciencias sociales, hay dos cuestiones problemáticas que se han de destacar dentro del marco teórico en el que se mueve la presente memoria: por una parte, la cuestión memorística; por otra parte y relacionado con la primera de estas cuestiones, se encuentra el bajo desarrollo conceptual del alumnado, es decir, las carencias presentes en la comprensión del contenido.

En primer lugar, ha de señalarse que las ciencias sociales son una disciplina que se ha definido por su enseñanza en un entorno memorístico. Como señalaba acertadamente Licera (2001), los alumnos tienden a ejercitar la memoria mecánica en el estudio de las materias de ciencias sociales, puesto que los procesos cognitivos para comprender son algo a lo que no se encuentran acostumbrados. Lo que lleva a entender que esto debe alterarse de una forma progresiva, cambiándose a un modelo más activo. En la unidad didáctica ejecutada se ha procedido no solo a la utilización de un modelo expositivo, sino que se la ha dotado de recursos y del uso de la interacción para aportar un mayor desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. El paso de esta clase de enseñanza que es claramente descriptiva a una más explicativa en la que se dependa de la capacidad de reflexión y la interacción con otros individuos (alumnos y docentes) debe ser continuo y reemplazar poco a poco el modelo existente.

En relación con este problema de la cuestión memorística, sí que ha de señalarse que los profesores de ciencias sociales dependen del uso de una serie de “conceptos clave transdisciplinares” (Benejam, 1999) para trabajar los contenidos de la materia, midiendo la semántica de la misma. Estos son indispensables para la comprensión y el conocimiento, como citan Nichol y Dean (1997), lo que requiere del uso de habilidades activas, que fomenten las relaciones con los pares y el desarrollo del conocimiento. Dentro de este contexto, ha de relacionarse con la existencia de una serie de ideas preconcebidas, que es lo que el docente debe desarrollar y ayudar a remodelar en la medida de lo posible al estudiante. De forma que este pueda desarrollar su capacidad de comprensión, su capacidad de reflexión, la madurez intelectual y la iniciativa personal.

De forma que se ha trabajado la investigación cualitativa como medio para que los alumnos obtengan una mayor comprensión de los conceptos. En el fondo, la capacidad de pensar históricamente, como la ha denominado Booth (1983), se encuentra ligada a los estudiantes con una edad de entre 15 y 16 años. Aunque existe un grado de razonamiento abductivo que se empieza a manifestar hacia los 12 y 13 años, sirviendo para el desarrollo del razonamiento cognitivo. La influencia de los métodos de aprendizaje activos sirve para mover estas investigaciones, mediante el uso de recursos visuales y la participación oral en debates en el aula.

## *1.2. Experiencia en el centro educativo de prácticas*

El periodo de Practicum del Máster sería realizado en el centro educativo Instituto de Educación Secundaria La Puebla. Es un centro público perteneciente a la comunidad autónoma de Aragón, situado en el municipio de La Puebla de Alfindén, que ofrece enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el presente curso, si bien el próximo curso (2017/2018) se inauguraran los módulos correspondientes a la Formación Profesional Básica (FPB). El instituto alberga un total de 342 alumnos en el presente curso, organizados en una serie de unidades por nivel:

- [ 5 unidades de 1º de la ESO.
- [ 3 unidades de 2º de la ESO.
- [ 3 unidades de 3º de la ESO.
- [ 2 unidades de 4º de la ESO.

Es un instituto de reciente creación, que cuenta con un edificio propio desde el presente curso 2016/2017, habiendo sido hasta ese momento sección del IES Ítaca y habiendo contado con un edificio más antiguo (el antiguo Colegio Emiliano Labarta) en otro lugar cedido por el municipio.

La especialidad de la que se procede es Geografía e Historia, aunque el título que nos permitió acceder fue la Licenciatura de Historia. Siendo dos disciplinas unidas en la misma especialidad, se podía asignar un curso de cualquiera de ellas. Afortunadamente, se nos permitió elegir entre las opciones de 2º y 3º de la ESO, la primera orientada a la disciplina histórica, mientras que la segunda estaba enfocada a la disciplina geográfica. Se nos permitió elegir el curso de 2º de la ESO, con la comodidad de saber que se impartiría un tema de disciplina histórica, puesto que es un curso exclusivamente dedicado a la misma. De esta forma, la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación de aprendizaje de conceptos se realizaron sobre Historia.

Se impartió clase como docente de prácticas en uno de los grupos del mencionado curso (2º A). Con respecto a este tema, cuando se notificó la noticia del grupo al que se impartiría (a principios de marzo, de forma definitiva), se sintió una cierta sensación de alivio al ser especialista en la materia. En este caso, las tareas de observación en el aula ayudaron a incrementar este alivio, puesto que los alumnos mostraban mucha actividad si había interacción profesor-alumno, dentro de un modelo de clase tradicional, como ha señalado Pagés (2000), en la didáctica de las Ciencias Sociales es importante fijarse en los contextos concretos (el aula). Había cierto interés hacia la materia objeto de estudio, puesto que era un tema inédito hasta el momento para ellos, además de intentar imponer un mayor grado de interdisciplinaridad, con la geografía, la historia del arte o el apoyo de la educación en valores.

La metodología aplicada en el aula se acercaba a una clase tradicional, si bien se utilizaban recursos interactivos como la pizarra digital y se fomentaban el debate y la interacción en el aula. Fuese preguntando los alumnos o el docente, se intentaba que la clase no fuera una mera transmisión y memorización de conocimientos, de forma que el rol del profesor encauzase a los alumnos a mejorar en sus reflexiones y su pensamiento crítico.

La unidad didáctica desarrollada en el Practicum II-III estaba dedicada a la monarquía hispánica y los reinados de los Austrias Mayores. Esta unidad didáctica permitió no solo desarrollar la información histórica, sino que el apoyo de otras disciplinas como el arte o la geografía permitiendo también alimentar de elementos muy diversos tanto en las explicaciones del profesor, como las reflexiones de los alumnos.

En relación con ello se desarrollaron unos usos adecuados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que son relevantes en la sociedad actual, de forma conjunta a cada una de las competencias desarrolladas tanto en la legislación como en la teoría docente, apoyando los contenidos trabajados.

El uso del método de clase tradicional (o magistral) no se debe solo a la propia preparación de la unidad didáctica, sino también al corto tiempo de sesiones de las que se dispuso, lo que no invitaba a utilizar uno de los métodos de clase innovadores. A pesar de esto, la clase evolucionó a un estado en que las sesiones fueron más interactivas, lo que ayudó a que los alumnos pudiesen expresarse mejor. La evaluación fue tradicional y sumativa, siguiendo la programación de la asignatura, aunque se tuvieron en cuenta las actividades de clase en buena medida. El grupo demostró cierta adaptabilidad a esta forma de hacer clase, que no fue tan dirigida a preguntas y explicaciones puramente memorísticas (aunque siguió habiendo cierto componente explicativo).

En lo que se refiere al propio perfil del alumnado en el grupo, hay que tener en cuenta que no era absolutamente homogéneo si bien no había grandes diferencias en el nivel del alumnado dentro del grupo. En el mismo, se encontraban dos alumnos de altas capacidades, que no se encuentran inscritos en el programa de desarrollo presente en la comunidad autónoma del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI, 2017). Respecto a los alumnos pertenecientes a otras nacionalidades presentes en el aula, su número era bajo y se encontraban plenamente integrados en el grupo, conociendo el idioma a la perfección. Debido a ello, las propias prácticas fueron satisfactorias, ya que el propio nivel de conocimientos era medio, no siendo exigentes y llevó a que el propio grupo manifestase un mayor interés en la materia conforme se desarrollaban las sesiones. En este sentido, se intentaron mejorar, adaptar y desarrollar en la medida de lo posible los recursos y materiales en las clases, al igual que desarrollarse los conceptos clave (Benejam, 1999).

Eran alumnos respetuosos con el docente, lo que fomentaba que hubiese un clima de aula y una mayor participación de todos ellos. Como se ha señalado previamente, este clima de aula permitió una mayor interacción en el grupo. Pero no ha de olvidarse que los alumnos se situaban en la edad de 13-14 años, siendo el inicio de la adolescencia, un periodo en el que los chicos y chicas tienen una serie de cambios biosociales, cognitivos y psicosociales. Este periodo se caracteriza por una búsqueda constante de la identidad en el individuo, junto con la necesidad de buscar su propio lugar en la sociedad, lo que lleva a cambios en la personalidad y el comportamiento de los adolescentes, como ha señalado Iglesias (2013).

Este es un periodo de grandes avances en la integración dentro de los grupos, junto con la percepción propia de los adolescentes de inseguridad en el aspecto físico. Aparte, es importante señalar como los adolescentes se relacionan entre si y forman estos grupos, como señala la tabla II de desarrollo psicosocial del adolescente que corresponde a las edades de 12-14 años de Iglesias (2013). El grupo es la principal referencia para los adolescentes, una vez alejados del ámbito familiar, lo que sirve para que la identidad personal se construya y se solidifique. La aceptación entre compañeros y las relaciones entre pares influirán en ello, puesto que llevarán a que el clima del aula mejore cuanto mayor sea la cohesión del grupo.

En definitiva, de la estancia en el centro por los periodos de Practicum se ha de sacar una serie de ideas claras. La experiencia ha sido gratificante puesto que ha permitido situarnos al nivel de los alumnos, dotarlos de conocimientos en la disciplina y desarrollar la labor de guía en la educación, como ha aportado Bono (2010). Esto además me ha resaltado la importancia de la interacción profesor-alumno, incluso en un ámbito de clase tradicional, se le puede otorgar dinamismo mediante el uso de materiales, formulando preguntas e incitando a que los alumnos formen las suyas propias. El campo de estudio ha buscado abrirse a diferentes interpretaciones, adaptándose a las necesidades del alumnado y fomentando la reflexión en el docente, puesto que cuenta con el uso de una serie de elementos transversales y competencias cívicas (Sobejano, 2009) que se han desarrollado a lo largo de la unidad didáctica.

El desarrollo del trabajo con fuentes ha aportado una visión diferente de la Historia para los estudiantes, alejada del convencionalismo de los libros de texto. Este trabajo con fuentes, que ha sido reseñado como de gran importancia por varios autores, habitúa a los alumnos a trabajar con las mismas evidencias y recursos utilizadas por los investigadores, junto con el desarrollo de las herramientas metodológicas para el análisis de estas fuentes primarias, como ha citado Sallés (2014), lo que lleva al alumno a sentirse cercano a los problemas y las formas de trabajo del oficio de historiador.

Finalmente, en el propio desarrollo de estas prácticas, hay que señalar las dificultades de encontrarte en el aula como experiencia real, porque se debe ser un guía del aprendizaje para los alumnos y no un mero transmisor de conocimientos, aunque en ocasiones se requiera de la utilización de la explicación de corte clásico, ya que como dice Pagés (2007) en un artículo: “Esto no significa que no proceda ante determinadas temáticas recurrir a una clase expositiva. Quiere decir que ha de intentar crear las situaciones más idóneas para que el alumnado quiera participar conscientemente en su propio aprendizaje”.

La importancia de que el profesorado demande y requiera apoyo para desarrollar los contenidos y que se les pueda dotar de una motivación en el proceso de aprendizaje. En palabras de Alonso (2005, p. 213): “la motivación depende no sólo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades con que se encuentran”. Esto lo que implica es que para los alumnos las actividades son desafíos que deben completar, lo que lleva a que el profesor sea un guía que les permita incrementar sus capacidades y disfrutar de este desafío.

## **2. Justificación de la selección de proyectos**

La experiencia docente ha llevado a la selección de dos proyectos que se han incluido en la siguiente memoria de la modalidad A, lo que ya hemos mencionado previamente en el prólogo del presente trabajo. La unidad didáctica realizada en el periodo de Practicum II-III, preparado y calificado en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre; y el proyecto de aprendizaje por conceptos de innovación-investigación, que fue preparado y calificado en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre también.

Estos trabajos fueron escogidos por su intrínseca relación con el periodo del *Practicum II-III*, en el segundo cuatrimestre de la titulación. La unidad didáctica, situada en el tercer nivel de concreción curricular (el primer nivel serían las referencias legislativas, el segundo nivel son los documentos de centro, y el tercero son las programaciones de aula y las propias unidades didácticas), sería una programación a medio plazo, como ha señalado Corrales (2010). La unidad didáctica sería el instrumento de planificación donde se inscribirían las actividades y el contenido a desarrollar, siendo un instrumento facilitador de la práctica docente, puesto que obligaba a la organización de las sesiones, el contenido que se instruía y las actividades que se pondrían en práctica.

El proyecto se encontraba inscrito como una actividad en una de las sesiones (según la planificación), haciendo referencia a lo que se denominó como programación a corto plazo por Corrales (2010). Este proyecto hay que situarlo como una actividad de desarrollo del conocimiento, trabajando el aprendizaje por conceptos, en este caso desarrollando el concepto de monarquía autoritaria y sus dimensiones (rivalidad reynobleza o primacía del rey y la formación del estado).

La importancia de los conceptos en las disciplinas de ciencias sociales se debe a las aportaciones de los proyectos de investigación cualitativa realizados por Carretero, Asensio y Pozo (1991) y Berti (1994). Este trabajo ha requerido una intensa labor en las sesiones teóricas antes de ser llevado a cabo en el aula, de hecho su temporalización quedó alterada por las propias vicisitudes de la unidad didáctica, siendo finalmente ejecutado en dos sesiones, aunque había sido planificado para su aplicación en una única sesión.

Este desarrollo de ambos trabajos en el aula supone que se desarrollasen y configurasen dos de los pilares que mueven la docencia: por un lado la planificación y adaptación a las habilidades de sus estudiantes, los ritmos de aprendizaje y la necesidad de organizar coherentemente las actividades que se van a llevar a cabo; por el otro lado, el proyecto de innovación trabajo la actividad investigadora y el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje que hicieron referencia a los procesos cognitivos.

### **3. Reflexión crítica de los proyectos seleccionados**

Los proyectos seleccionados cuentan con una relación estrecha entre sí, de hecho el primero de ellos (la unidad didáctica), que es una programación situada en el tercer nivel de aula, consta de siete sesiones. La unidad a su vez contiene al segundo de estos proyectos (la actividad de aprendizaje por conceptos), siendo una actividad que constaba de una sesión en la planificación original, como se ha mencionado previamente (así consta en el anexo II de la presente memoria, en el apartado número 4 que corresponde a la Metodología). Finalmente tuvo que ser temporalizada en dos sesiones para su correcto encaje en la secuenciación, aspecto que fue corregido en la elaboración de la unidad didáctica. La unidad didáctica consta de siete sesiones con una gran variedad de actividades, dividiéndose en tres fases: inicialmente, la fase de motivación inicial o introductoria; seguida por la fase de desarrollo de la unidad didáctica propiamente dicha; por último, la fase de evaluación.

La unidad didáctica, es uno de los puntos básicos de la labor docente en la aplicación de la metodología y los contenidos en el aula. Influye en esta labor como se ha señalado con el estudio de Corrales (2010) y tiene una relación con la Programación Didáctica para cada una de las materias. Su cumplimiento requiere de un gran esfuerzo para todos los docentes, al igual que su alineación con respecto a las programaciones departamentales, puesto que debe ser muy concreta en su planificación.

Esta unidad didáctica ha mantenido la coherencia con lo propuesto por la Programación del centro relativa a la materia de 2º de ESO. La unidad didáctica que va a ser descrita brevemente y comentada contaba como título “El auge del Imperio de los Austrias”. Esta unidad didáctica trataba la temática correspondiente en el anexo II del currículo aragonés de Educación Secundaria Obligatoria (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo), en la materia de Geografía e Historia. El cumplimiento del marco legislativo era indispensable, de forma que se dedicó a agrupar la secuenciación de los contenidos en torno a ello.

Esta unidad sería elaborada en la asignatura del 2º Cuatrimestre de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, siendo impartida en el segundo periodo de prácticas en el centro educativo. La asignación del curso que ya se ha tratado, llevó a que se desarrollase esta unidad por requerimientos de la materia y el avance del curso. En sí misma, la temática de la unidad favoreció el uso de recursos y de cierta interdisciplinariedad con respecto a otras materias de las ciencias sociales (Historia del Arte, Geografía).

Las diferencias de trabajar la materia mediante la tradicional clase expositiva con el apoyo de recursos e interacción fueron uno de los aspectos que se intento trabajar, de forma que los alumnos pudiesen desarrollar una mayor actividad autónoma y rebajar la dependencia con respecto al libro de texto. Este aspecto requerirá de mejoras en la realización de futuras unidades didácticas, aunque no se utilizó el libro salvo en momentos excepcionales. Las clases se ciñerían parcialmente al modelo de transmisión de contenidos, apoyados por actividades que buscaban posibilitar su desarrollo.

El aula en donde se llevo a cabo fue 2º A, que constaba de 29 alumnos, como se ha mencionado previamente, siguiendo una metodología claramente instructiva y tradicional, aunque con el gran aporte que supusieron las TIC en el aula, aparte del uso de los debates como instrumento de reflexión en determinados momentos de las explicaciones. La unidad se preparo con la intención de que las actividades se llevasen a cabo en el aula, especialmente debido a las posibilidades que ofrecía el centro de reciente creación.



El docente en su proceso de configuración y aprendizaje no solo pretendía transmitir conocimientos, sino nutrirse de los conocimientos que aportase el alumnado y ayudar a desarrollar sus reflexiones, aportando a las explicaciones tradicionales el uso de una mayor interacción y permitiendo la participación en el aula. Siguiendo una reflexión aportada por Pagés (2007) sobre la necesidad de que haya una participación consciente del alumno en las clases. Esta interacción aportaba una mayor relación de confianza y dotaba de seguridad al alumno al permitirle expresar sus ideas, ayudando en la construcción del conocimiento.

El uso de las fuentes resulto esencial en la impartición de esta unidad didáctica y de hecho la mayor parte de las sesiones de clase contaron con la realización de comentarios de texto apoyados en muchos casos por debates, que permitían a los alumnos desarrollar sus capacidades orales e influir en el desarrollo del pensamiento crítico. La continuidad con respecto a la programación del centro resulto en el uso de la evaluación de corte clásico la calificación dividida en una prueba ordinaria (80%, como señala el anexo I), tal y como señalaba la programación de centro, apoyado por el trabajo en el cuaderno (20%, como señala el anexo I). Esta prueba constaba de una serie de preguntas de dificultad variable, enfocadas en la reflexión que se calificaban en un 50% (preguntas abiertas sobre determinados apartados de la unidad) y preguntas de carácter memorístico que se calificaban en el restante 50% (preguntas dirigidas en la retención y repaso de conocimientos).

La unidad didáctica contaba con una serie de objetivos que se pueden desglosar y analizar en su grado de cumplimiento:

1. Mejorar la comprensión de la lengua castellana a través de los textos históricos: la transversalidad con respecto a la lengua y literatura, junto con el desarrollo de las capacidades lectoras es un aspecto importante en la actualidad.
2. Establecimiento de un punto de partida en los conocimientos del alumnado sobre el tratamiento de fuentes historiográficas: el uso de las fuentes, como ha señalado Sallés (2014) cuando hablo de la influencia de Vicens Vives, que indico que la introducción de las fuentes y la conceptualización de los archivos como fuentes de conocimiento y aprendizaje.

3. Establecimiento de unas bases para la comprensión de los elementos fundamentales de la investigación y el método científico: con ello se busca el alejamiento de los métodos memorísticos, lo que no fue completamente posible en la unidad didáctica, aunque se trabajaron determinados aspectos como el análisis de fuentes y el desarrollo del pensamiento histórico, importante en estudios como el de Prieto, Gómez y Miralles (2013).
4. Por el carácter de esta unidad, dotar al alumnado de cierto carácter de profundización en la materia, apoyándole mediante actividades dinámicas, que requieran una mayor inmersión en la misma: el uso de las TIC junto con determinados recursos en el aula, apporto un mayor dinamismo y permitía al estudiante en concentrarse las tareas de forma individual y cooperativa.

De esta forma, el plan original de desarrollo de la unidad didáctica fue de siete sesiones, que se cumplió, aunque las sesiones sufrieron algunas modificaciones en el espacio temporal de las semanas del mes de Abril en las que se realizaron. El contenido dedicado en las sesiones fue el indispensable y el marcado por los contenidos mínimos de la programación de la materia, aunque se tuvo que adaptar ligeramente todo el contenido que se había dedicado a la cuarta sesión debido al proyecto de innovación. Esto llevó a un ajuste de los contenidos previstos de las dos últimas sesiones, referente a la temática relevante sobre las Indias, siendo programada de nuevo la parte final de la unidad con una mayor carga expositiva para cumplir con el calendario previsto.

Las propias dificultades que pudieron sugerir algunas de las actividades, especialmente los comentarios de texto que fueron guiados por el profesor, para que ellos obtuviesen unas pautas, al igual que el desarrollo de los debates se pauto para aportar una cierta organización en el aula. De hecho estos aspectos se deben mejorar y sería necesaria una sesión estrictamente dedicada al tratamiento de estos aspectos, de forma que los alumnos puedan comprender como se trabaja bajo las metodologías de análisis de la información dirigida al medio histórico.

En cambio, aspectos que deban mejorarse y carencias de la unidad trabajada han de señalarse dos, primero la escasa innovación metodológica aportada, de hecho la necesidad de contar con una mayor seguridad a la hora de impartir las sesiones ha podido ser un factor clave en el desarrollo de la misma, puesto que no ha cambiado en exceso los planteamientos que se tienen de la docencia tradicional. La innovación es un aspecto que ha de trabajarse en futuras programaciones y unidades didácticas, debido al posible desarrollo de las competencias de carácter integrador en el alumno, que sirvan para la resolución de problemas, como ha señalado López Facal (2013).

El proyecto de innovación, intrínsecamente relacionado con la unidad didáctica, puesto que ha servido para el desarrollo de algunos de los contenidos de la misma, ha sido dirigido al concepto de monarquía autoritaria. Este concepto, trabajado ya en la historiografía por autores como Fernández Álvarez (1985), señalaba a la monarquía de los Austrias como un caso concreto dentro del contexto de las monarquías modernas europeas. La dimensión trabajada buscaba mantener un contexto significativo y por ello se plantearon una serie de hipótesis en relación al trabajo.

Este trabajo fue desarrollado para su aplicación en el aula, exactamente igual que la unidad didáctica, desarrollado en el aula de 2º A, puesto que era el único grupo con el que se contaba para la realización. El clima de aula de este grupo hasta ese momento había sido regular, siendo un grupo con gran necesidad de fomentar su participación oral. El proyecto de aprendizaje de conceptos se desarrollo ante el método de *Learning Cycle* enumerado por Marek (2008). Esta metodología incluyó un proceso de construcción a partir de la presentación de una experiencia, lo que los estudiantes deben refinar para convertirlo en una idea y seguidamente esta idea debe desarrollarse en un nuevo estadio con la presentación de una nueva experiencia, que le aporte nuevos datos. Esta metodología sería útil para ver como los estudiantes hilvanaban el concepto y lo trabajaban de una forma diferente a la tradicional memorización de los conceptos. Se dividiría en tres fases: exploración, construcción y transferencia (que es una fase complicada de trasladar en las ciencias sociales).

Los conceptos se presentaron en este proyecto como elementos esenciales para construir el andamiaje para la construcción de las redes de conocimiento, como mencionaron Nicol y Dean (1997). En esencia, con todas las premisas y conociendo la metodología que se utilizaría, se fijaron algunos objetivos a desarrollar, como demostrar la utilidad de enseñar conceptos y pensar históricamente, apreciar las dificultades del alumnado para comprender y desarrollar sus conceptos, valorando las dificultades presentes y aportándose soluciones para el futuro.

Las actividades que se prepararon giraron en torno a este concepto, mientras se desarrollaba un esquema mediante las dimensiones que llegarían al mismo concepto, emanando dos de ellas, primacía del rey (rivalidad rey-nobleza) y la organización del estado (monarquía supranacional). La segunda de estas dimensiones no se trabajó adecuadamente, quedándose relegada en el camino dentro de la investigación y la categorización, puesto que en el aula las actividades estuvieron mayormente planteadas hacia la primera de las dimensiones.

Las sesiones organizadas y ejecutadas resultaron ser dos, puesto que no hubo suficiente tiempo en la sesión planificada originalmente. En ambas sesiones se fueron trabajando las ideas de cada una de las dos dimensiones para llegar al concepto, aunque se viese afectada por las circunstancias de plantear incorrectamente en la secuenciación de la actividad la propia inclusión de las dimensiones. Como se ha señalado previamente, finalmente solo se trabajó una dimensión (la primacía del rey) y las preguntas realizadas estuvieron dirigidas para la obtención de la información en esa dimensión.

El esquema fue el concepto de monarquía autoritaria y de él emanaba la dimensión de primacía real (o rivalidad rey-nobleza). Para ello se prepararon una serie de materiales que se han incluido en el anexo II del presente trabajo, incluyendo una ficha de alumno que sirva para el guiado de la actividad, donde se agrupaban la mayor parte de los materiales. El primer material utilizado fue un recurso audiovisual, ya que era una forma de conocimiento fáctico en la cual los alumnos podían desarrollar su forma de ver, como la han definido Martón, Runnesson y Tsui (2004).

Las preguntas tienen una gran influencia en la comprensión de lo observado, y de hecho se plantearon no solo para trabajar la dimensión, sino para que los alumnos debatiesen y aportasen sus ideas con respecto a cada punto y pregunta tratada dentro de la dimensión. En esencia, las dos sesiones se dividieron en:

1º Sesión (correspondiente a la tercera sesión de la unidad didáctica):

- [ Introducción (uso de un recurso audiovisual para introducir a los alumnos en la época y el contexto, desde un contexto fáctico).
- [ Desarrollo de la dimensión de primacía del rey a partir de los fragmentos, debatiendo sobre cada fragmento indistintamente.
- [ Revisión de una serie de materiales, un PowerPoint que incluiría una serie de datos de interés sobre los comuneros y realización de un cuestionario sobre todo lo visto hasta ese momento.

2º Sesión (correspondiente a una parte de la cuarta sesión de la unidad didáctica):

- [ Continuación mediante el uso de textos para debatir acerca de la primacía real y las diferencias presentes en la nobleza de los territorios de la monarquía (Castilla, Flandes).

- [ Desarrollo de las dos últimas preguntas del cuestionario preparado, que sintetizan la experiencia y las ideas aportadas por los estudiantes sobre el concepto y dimensiones.

En este caso, tras finalizar el trabajo de aula, se plantearon las preguntas referentes a las dimensiones y el concepto, siendo hipótesis sobre las que trabajar de cara a la categorización (copiadas del anexo II):

- [ ¿Entienden en primer lugar el concepto de monarquía autoritaria como evolución del modelo feudal a través de la pugna aristocracia-rey?
- [ ¿Aprecian que los grupos privilegiados castellanos mantenían su poderío político y militar?
- [ ¿Comprenden que las decisiones tomadas por el rey con respecto a la nobleza, conducen al afianzamiento de la autoridad monárquica?

Para saber hasta qué punto comprendieron la dimensión trabajada, se realizó un trabajo de categorización, haciendo referencia al grado de profundidad que ha alcanzado el alumnado en su trabajo del concepto. Esta categorización basada en cuatro categorías diferentes, de menor a mayor capacidad de abstracción desarrollada. Con ella se predispusieron una serie de resultados que se extrajeron del análisis de los datos obtenidos, bien de las preguntas realizadas o del cuaderno de observación realizado (donde se mediría el grado de interacción en el contexto del aula, el clima presente en la actividad, o algunas de las respuestas relevantes de los debates acontecidos).

En la discusión y análisis de los resultados se detectó la necesidad de realizar una serie de mejoras en la experiencia, aunque fue un instrumento analítico, para determinar el grado de desarrollo y madurez intelectual de los estudiantes. No llegaron a comprender el concepto en profundidad, si bien se acercaron a sus dimensiones y demostraron un cierto grado de desarrollo cognitivo. Este trabajo no fue como tal un fracaso, puesto que permite detectar elementos a mejorar en el desarrollo de las sesiones de aula, al igual que permite utilizar otro tipo de metodología en el aula.

En el mismo proyecto, sobre todo hay que mejorar el propio desarrollo del mismo y su encaje en la unidad didáctica, es posible que esta clase de actividades sean más útiles en la parte final de las unidades, como instrumento de profundización de la materia. En otro aspecto, se podrían trabajar como una sesión introductoria cuando se quieren trabajar conceptos de carácter transversal con un gran calado, que incluso se mantienen en la actualidad (con acepciones diferentes), como determinados conceptos geográficos e históricos (desarrollo sostenible, ciudad, monarquía absoluta o democracia).

El uso de determinados materiales se quiere alterar en futuras sesiones e investigaciones de este tipo, de hecho se propondría un modelo de actividad más activo y dirigido al uso de imágenes y recursos con una mayor carga simbólica y una cercanía al pasado próximo, o como se ha denominado, al pasado en el territorio de Aragón, lo que haga que los alumnos se identifiquen. La dedicación a ambas dimensiones habría sido igualada si se hubiese ejecutado de forma correcta, se ha de considerar en determinados aspectos habría sido mejor detenerse para revisarlos y examinarlos atentamente, especialmente en lo referente a lo que hay que cuestionarse, es decir, que hipótesis habrían estado mejor preparadas.

En el propio clima del aula, la diferencia del proyecto como sesión individualizada y con una metodología diferente quedo marcada con respecto a la unidad, de hecho influyo en la motivación de los alumnos de dos formas diferentes. De ello dependió el tiempo utilizado puesto que la segunda sesión coincidió con el retorno de un fin de semana largo el 23 de abril (San Jorge). La sesión ejecutada a primera hora del día 25 (martes) influyo en la motivación y los resultados finales de la experiencia, además de influir en la propia sesión de ese día que correspondía a la unidad.

La propia actuación demostró que el grupo de 2º A que hasta ese momento se había guiado por el uso del libro de forma casi exclusiva, y vio un cambio en el uso de los materiales que hasta entonces habían trabajado en la materia. Puesto que se desarrollaron materiales y apuntes específicos para los alumnos, con aportaciones historiográficas. Esto ayudó con el uso de las fuentes y otros recursos didácticos, y aunque se mantuvo ligeramente el libro puesto que el grupo dependía ligeramente de ello, se intento trabajar en base a esquemas, apuntes, textos e imágenes. De hecho se defendió en la medida de lo posible intentar dejar de usar el libro de texto por sus convencionalismos y la dependencia que podía ejercer en el alumno. Siguiendo las ideas de Seixas (1993), con las que se pretende abandonar el uso del libro y desarrollar los materiales para que los alumnos construyan su conocimiento, siendo una constante que se quiere seguir manteniendo y desarrollando en la futura profesión docente.

La influencia de las calificaciones en la unidad didáctica también se dejó sentir, puesto que a pesar de que era la primera unidad impartida en la 3ª evaluación, los alumnos buscaban mejorar su rendimiento en este momento, ya que no se encontraba el profesor titular. En el proyecto, por el contrario, se detectó motivación en estudiantes con perfiles muy diferentes entre sí, de hecho se hicieron constar entre los ejemplos de observaciones de determinados estudiantes (anónimamente) que no contaban con una gran necesidad de sacar unas calificaciones excelentes, sino que se mostraban motivados.

El desarrollo de la propia unidad didáctica y del proyecto de investigación han advertido las deficiencias del aprendizaje memorístico, que ha sido lo que se ha mantenido como modelo predominante hasta la actualidad. Con la mejora de los recursos didácticos, la expansión de las TIC, el desarrollo de las teorías etimológicas y las nuevas investigaciones, se está demostrando necesario el uso de un modelo más activo para potenciar la educación, centrado en el alumno (paidocéntrico). Este modelo ayuda en la formación de lo que requiere la sociedad actual, y desarrollar el gusto por la construcción del conocimiento y el aprendizaje, no como una construcción acabada, sino como una ciencia viva, como señala González (2002).

Finalmente, en esta reflexión, se ha hablado de las diferentes metodologías utilizadas en ambos proyectos, pero estas han permitido comparar las ventajas de desarrollar una metodología activa y autónoma frente al obsoleto modelo memorístico. Esto ha servido para constatar la importancia de este modelo activo como cuña de futuro y como debe desarrollarse en los docentes. Sin embargo, en esta primera experiencia de la configuración docente se ha mantenido un cariz conservador, lo que debe cambiarse en un futuro. Además, la influencia del proyecto de innovación sirvió para detectar algunas de las ventajas de permitir el trabajo autónomo del alumno, viéndose como este desarrolla sus propias ideas, siendo reflexionadas y plasmadas para el intercambio de ideas con sus compañeros.

## **4. Conclusiones y propuestas de futuro**

En este apartado se van a incluir las conclusiones sobre lo que ha aportado el ejercicio de la docencia y el Máster de Profesorado, junto con los retos que se plantean en el futuro dentro del campo de la docencia y su desarrollo dentro de la especialidad de Ciencias Sociales.

### *4.1. Conclusiones*

En relación a todo lo tratado previamente, tanto en el marco teórico como en la reflexión crítica referente a los proyectos, ha de resaltarse que este Máster ha proporcionado ciertas herramientas necesarias para iniciar la carrera docente, herramientas que han de ser desarrolladas. Permitiendo que se empiece a realizar el camino de la práctica docente desde una perspectiva diferente, puesto que se pretenden desarrollar muchas de las competencias como docente y mantener un continuo crecimiento.

Una de las primeras conclusiones que se obtienen del trabajo en este Máster y de las prácticas en el centro, es la necesidad de dotarnos de formación continua, de forma que la visión docente no quede obsoleta. Este desarrollo de las diversas competencias en el profesorado es esencial para configurar la docencia. En ese aspecto, se ha de destacar que estas competencias abarcan desde aspectos sociales y humanos, pasando la interdisciplinariedad y la adaptación a los cambios (sean historiográficos, en el paradigma artístico o en la materia geográfica) que se producen en las disciplinas de las Ciencias Sociales.

En segundo lugar y estrechamente relacionado con las prácticas se encuentra el hecho de que han sido de mucha importancia para conocer de primera mano lo que acontece en un centro de Educación Secundaria. Apoyado por lo desarrollado en el curso, es necesaria un mayor avance del conocimiento de los aprendices a profesor en la Didáctica de las Ciencias Sociales, puesto que no solo somos transmisores de información, sino que también se puede dotar de información a los alumnos, que sirva para motivarlos y apasionarlos, ayudándoles en el trabajo diario y las competencias que se requieren en el día a día.



En tercer lugar, la importancia de desarrollar un modelo de clase más activo, en este caso se ha mantenido cierto conservadurismo por el escaso tiempo con el que se ha contado para la preparación de la unidad didáctica. En el caso de desarrollarse una unidad o una programación con mayor tiempo en el aula en el futuro, se buscaría un modelo que sirviese para la reflexión por parte del alumnado, aportándoles una mayor iniciativa y autonomía personales. Lo que permitiría a su vez no depender en exceso de los libros de texto, que irían perdiendo peso en el aula.

Por último, la necesidad de desarrollar las conexiones entre las distintas materias de la Ciencias Sociales, dotando de utilidad a la materia mediante el uso de los recursos didácticos. El desarrollo de una actividad centrada en conectar la Historia con la Geografía, la Historia del Arte o la Filosofía es esencial, siendo disciplinas que mantienen una relación próxima. Por ello deben plantearse actividades que refuercen este hecho y planteen un desarrollo de las materias en perspectivas diferentes.

#### *4.2. Propuestas de futuro*

En lo que se refiere a la futura formación y preparación en el campo de la docencia, se cuentan con una serie de retos que se han formulado y se van a desarrollar a continuación.

Lo primero, la necesidad de mejorar las relaciones con los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente con los padres o tutores legales de los alumnos. La conexión con las familias es indispensable para que los alumnos obtengan una motivación y desarrollar el gusto por el aprendizaje del alumno. Esto no se ha contemplado de forma práctica (si bien la aportación teórica ha sido creciente) en las clases teóricas del Máster, apreciándose en el periodo de prácticas, lo que ha sido útil para la introducción en una comunidad educativa que cuenta con actores muy diferentes entre sí.

Relacionado con el punto anterior, es importante formarse en aspectos clave como educador, especialmente el conocimiento de los distintos tipos de alumnos, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula. Siendo un aspecto trabajado en la asignatura de *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, conviene realizar una expansión de los horizontes, puesto que la diversidad en el aula es un hecho, que hace referencia a la adaptación de los estudiantes en la metodología de enseñanza, como ha citado Jesús (2012).

Entre los retos hay que destacar el empezar a desarrollar determinadas metodologías en el aula, investigar sobre lo que es más atractivo para el alumnado. Estas investigaciones se dirigirán a buscar recursos y actividades que puedan aportar al alumno una visión diferenciadora incluyendo las ventajas de las TIC, por ejemplo las aportaciones en el uso de los medios tecnológicos en los trabajos sobre la multimedia expositiva (Tregar y Rivero, 2010), que pueden ser útiles para guiar en el aprendizaje a los alumnos. Las propias Tecnologías de la Información y la Comunicación son un ámbito abierto y que cuenta con mucha libertad, por lo que requiere de una mayor consideración. Su influencia está siendo determinante en el presente y lo seguirá siendo en el futuro.

Los retos profesionales que nos puede aportar la profesión no solo se resume en la actualización y el uso de las TIC; sino que también se pueden trabajar desde otras ópticas y recursos como los juegos de simulación o los juegos de mesa, que dan el protagonismo a las decisiones personales del alumno y muestran las consecuencias de los hechos históricos, como han señalado Feliu y Hernández (2011).

Por ello, es necesaria la formación continuada en muchos aspectos que el Máster ha tratado de forma superficial debido a que supone una iniciación en el campo de la docencia, aunque se nos han dotado de las herramientas para ello. La actualización debe ser en todos los campos educativos, no solo en las TIC, sino en estrategias de uso de los diferentes recursos, bien en el aula o en el medio educativo. El camino que sigue apenas se ha iniciado y por ello en el futuro se ha de seguir trabajando y mejorando en la labor de ser docente en las Ciencias Sociales.

## 5. Referencias documentales

- Alonso, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2008). *Memoria de verificación del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas*. Recuperado de <https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrprof.pdf>
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Iber*, 21, 1-4.
- Berti, A. E. (1994). Children's Understanding of the concept of State. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 49-76). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-8.
- Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva [CAREI] (2017). *Programa de desarrollo de capacidades*. Recuperado de <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/>
- Cárdenas, T. de J. (2012). Atención a la diversidad en el aula. *Visión Educativa IUNAES*, 12 (5), 63-71.
- Carretero, M., Asensio, M. y Pozo J. I. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, España: Visor.

- Corrales, J. A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2, 1-13.
- DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 150, de 1 de agosto de 2014, páginas 24826 a 24838 (13 págs.).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Feliu, M. y Hernández F. X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona, España: Grao.
- Fernández Álvarez, M. (1985). Los Austrias mayores ¿monarquía absoluta o autoritaria? *Studia historica. Historia moderna*, 3, 7-10.
- González, I. (2002): “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”, en *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp.1-72). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17 (2), 88-93.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Rubí, Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.)
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.).

- Liceras, A. (2001). ¿Que se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber*, 29, 81-94.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Iber*, 74, 5-8.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. En M del M. Pozo Andrés, J. E. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), 63-69.
- Nichol, J. y Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge.
- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 152, de 5 de agosto de 2014, páginas 25230 a 25242 (13 págs.).
- ORDEN de 18 de mayo de 2015 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 106, de 5 de junio de 2015, páginas 20003 a 20029 (27 págs.).
- ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 105, de 27 de mayo, páginas 12640 a 13459 (818 págs.).
- Pagés i Blanch, J. (2000). La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

- Pagès i Blanch, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez Hernández y E. Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia, España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Pagès i Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6 (1), 17-30.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, (14 págs.).
- Salles, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Iber*, 78, 44-51.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid, España: Tecnos.
- Trepat, C. A. y Rivero, P. (2010) *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona, España: Grao.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.

## **Anexo I. Unidad didáctica**

UNIDAD DIDÁCTICA

# **“EL AUGE DEL IMPERIO DE LOS AUSTRIAS”**

2º de la ESO

Ciencias Sociales: Historia

Pedro Giménez Ramón

Especialidad de Geografía e Historia

Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas,  
Artísticas y Deportivas

Curso 2016/2017



# Índice

1. Introducción.....	34
1.1. Ubicación de la unidad didáctica.....	34
1.2. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES.....	34
1.3. Justificación y relevancia de la unidad elegida.....	35
2. Objetivos.....	36
2.1. Objetivos de la unidad didáctica.....	36
2.2. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales: Historia.....	37
2.3. Objetivos de etapa.....	39
3. Competencias básicas trabajadas y conceptos del pensamiento histórico.....	40
3.1. Competencias básicas.....	40
3.2. Conceptos del pensamiento histórico .....	41
4. Contenidos y temas transversales.....	43
4.1. Contenidos conceptuales.....	44
4.2. Contenidos procedimentales.....	44
4.3. Contenidos actitudinales.....	45
4.4. Contenidos mínimos de la unidad.....	46
5. Orientaciones didácticas y metodológicas.....	46
5.1. Temporalización.....	48
5.2. Secuenciación de las sesiones.....	48
6. Medidas de atención a la diversidad.....	52
7. Espacios y recursos. Contextualización del centro.....	53
8. Criterios de evaluación.....	54
8.1. Sistema de evaluación.....	54
8.2. Instrumentos de evaluación.....	55
9. Referencias.....	56
Referencias bibliográficas.....	56
Referencias legislativas.....	56
Recursos Web .....	57
Anexo I: Materiales y recursos utilizados en la U. D.....	59

# **1. Introducción**

## **1.1. Ubicación de la unidad didáctica**

Esta unidad queda ubicada en la etapa de la ESO, y se integra dentro del 2º curso, en la materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Esta materia tiene un carácter obligatorio y de forma habitual está preparada para alumnos de 13 y 14 años, dependiendo de su trayectoria académica anterior, que es un aspecto que siempre debe tenerse en cuenta para la preparación y adaptación por parte del profesor de esta unidad conforme al desarrollo evolutivo y psico-cognitivo del alumnado.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde por parte de la administración central del estado se encuentra en la Ley Orgánica 8/2013, de y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. A nivel autonómico se utiliza como base de esta unidad didáctica la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo (BOA, núm. 105), 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 los sucesivos niveles de concreción curricular; el Proyecto Curricular de Centro, que aun se encuentra en elaboración; y la programación anual del Departamento de Ciencias Sociales.

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

El IES La Puebla es un centro que por el número de alumnos matriculados (312), el número de grupos (13) y el número de personal docente (30) puede ser considerado pequeño, con las facilidades pertinentes en la labor organizativa, de gestión y de coordinación entre los diferentes órganos de gobierno, de coordinación docente y la propia actividad de la enseñanza. El departamento en el que se imparte esta unidad, es Ciencias Sociales, que consta de tres profesores, encargados de la impartición del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria (los trece grupos), además de la asignatura de Valores Éticos en ambos ciclos de la ESO (de

1º a 4º de la ESO) y la asignatura de Educación para la Ciudadanía, presente en el currículo aragonés para el curso de 3º de la ESO.

Con respecto a la propia unidad didáctica y su inserción dentro del centro, existen una serie de condicionantes que sirven para contextualizarla, incluyéndose los datos de matrícula del centro, que nos han sido proporcionados a través de la aplicación SIGAD, para el presente curso 2016/2017. Los alumnos matriculados en las tres unidades de 2º de la ESO son 85-90, pertenecientes a los grupos del turno diurno (no cuentan con un turno vespertino). Los tres grupos, tienen una cierta homogeneidad numérica en la distribución del alumnado (30 en el grupo A, 31 en el grupo B y 28 en el grupo C).

Ha de señalarse que contamos con algunos datos sobre los alumnos de nuestra aula, referentes a la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso se dispone de dos alumnos de altas capacidades (diagnosticados, pero que no se encuentran en ninguno de los programas de desarrollo de capacidades, como el del CAREI) que se encuentran integrados en el aula. En esta clase a su vez solo hay un alumno repetidor, siendo un alumno que ha cumplido ya los 14 años en el momento de iniciarse el curso, encontrándose en los márgenes naturales de edad.

### **1.3. Justificación y relevancia de la unidad elegida**

La materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia se presenta como una disciplina fundamental para la formación del alumnado en todos los sentidos, no solo del ámbito académico, sino también del humano. Ambas disciplinas han quedado asociadas en esta etapa educativa, teniendo una base significativa debido al uso de nuevos instrumentos educativos, que ayudan al desarrollo de la capacidad crítica, siendo determinadas fuentes como mapas, obras pictóricas y escultóricas, esquemas, fotografías... Todos estos instrumentos pueden servirles para tomar conciencia de los cambios que han experimentado las sociedades humanas, que han sido impulsados por la propia actividad humana como canalizadora. Además, esta unidad didáctica permitirá a los estudiantes en el curso de 2º de ESO empezar a conocer y a comprender las bases

de los estados modernos, teniendo en cuenta que han sido resultado de una serie de largos procesos y transformaciones durante la edad Media, y que tendrán gran influencia en los actuales estados contemporáneos, habiendo una serie de factores y actores que se interrelacionan.

Esta unidad va a permitir a los alumnos introducirse en el mundo moderno, y se debe tener en cuenta que los estudiantes apenas cuentan con conocimientos previos, más allá de los tópicos o ideas aisladas que puedan haber obtenido mediante la interacción social o a través de la difusión de los medios de comunicación. En este mundo moderno, se cuenta con la preeminencia del intercambio de opiniones orales de gran interés, de forma conjunta a los recursos visuales que pueden servir para aumentar la motivación del alumnado y ayudar en el desarrollo de la socialización, como pilar básico desarrollado por la educación (Vander, 1986).

Hay que tener en cuenta que el alumnado parte con escasos conocimientos previos, pero se ha de tener en cuenta la evolución del curso y las unidades didácticas que se han tratado anteriormente, sirviendo estas como base y como enlace con el tema que será tratado en esta unidad. La unidad requiere de cierta curiosidad y de un grado de interés para empezar a reflexionar sobre la formación de los primeros estados y las instituciones modernas, fijándonos especialmente en los reinos hispánicos.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos de la unidad didáctica**

La enseñanza de la materia para esta unidad didáctica está fundamentada en el desarrollo de las siguientes capacidades basadas en las incluidas en la orden ECD/489/2016 de 26 de mayo:

1. Comprender la evolución y el cambio de las monarquías medievales (feudales) hacia el nuevo modelo monárquico moderno.

2. Contextualizar el cambio político, social y económico que supondrán los nuevos monarcas de la casa de Austria en la península Ibérica.
3. Analizar la monarquía autoritaria de los Austrias y los diversos intereses de los reinos y los grupos dirigentes que la conformaban.
4. Identificar las claves de la política exterior de la monarquía hispánica.
5. Conocer la expansión y administración en el continente americano por la monarquía hispánica.
6. Discernir cuál fue el modelo político, económico y social aplicado en las Indias durante su colonización.

## **2.2. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales: Historia**

El estudio de la materia de Ciencias Sociales: Historia debe servir para entender el conocimiento de la sociedad en sus distintas fases, su funcionamiento y organización, de forma que se puedan comprender las sociedades pasadas (el mundo medieval y el mundo moderno) y su vinculación con el mundo actual. En sí mismo, este bloque temático cuenta con una clara concepción de estudiar los hechos y procesos históricos que inician el periodo moderno (ss. XV-XVI) junto con la idea de potencialidad globalizadora, debido a la expansión y colonización de nuevos continentes que se producirá en este momento.

Esto se producirá de forma simultánea a la creación de nuevas redes comerciales y la formación de los primeros estados modernos y centralizados, que contasen con unas formas institucionales inéditas hasta ese momento. El estudio de esta unidad dentro de la materia, sirven para que se empiecen a establecer interrelaciones con conocimientos de otras disciplinas como el Arte, la Literatura y la Geografía. En cualquier caso, hay una serie de objetivos dentro de la materia en la orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, que guardan una mayor relación con la unidad didáctica propuesta, y que hemos tomado de la propia programación del centro como referencia:

- [ 1. Obj. GH.1. Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel de hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
- [ 2. Obj. GH.5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio, los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece, reconociendo aspectos comunes y respetando los de carácter diverso.
- [ 3. Obj. GH.7. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, este último tanto material como inmaterial, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y conocimiento, apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
- [ 4. Obj. GH.8. Adquirir y emplear el vocabulario específico y las nociones de causalidad, cambio y permanencia que aportan la Geografía y la Historia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
- [ 5. Obj. GH.9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, iconográfica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluidas las históricas y las que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, interpretar esa información críticamente, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
- [ 6. Obj. GH.10. Realizar tareas colaborativas, proyectos de investigación y debates sobre la realidad social actual con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando las opiniones y valorando el diálogo, la negociación y la toma de decisiones como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

- [ 7. Obj. GH.11. Adquirir una memoria democrática del pasado y conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y de los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
- [ 8. Obj. GH.12. Adquirir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. Tener inquietud por saber, informarse, dudar, afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla, dignificando el valor del esfuerzo y del compromiso.

### **2.3. Objetivos de etapa**

El planteamiento básico de los objetivos y las finalidades educativas que la normativa (orden ECD/489/2016) ha asignado a la Educación Secundaria Obligatoria consiste en favorecer las capacidades de trabajo autónomo, saber buscar, seleccionar o agregar información, y a trabajar de forma más activa sobre el gran bagaje de conocimientos que nos otorgan las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así, se pretende que los alumnos empiecen a desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia, y prepararles para los cursos posteriores de la ESO, y para su formación profesional o superior. En concreto, la unidad didáctica propuesta contribuye a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades de forma más específica:

- [ Mejorar la comprensión de la lengua castellana a través de los textos históricos.
- [ Establecimiento de un punto de partida en los conocimientos del alumnado sobre el tratamiento de fuentes historiográficas.
- [ Establecimiento de unas bases para la comprensión de los elementos fundamentales de investigación y el método científico.

- [ Por el carácter de esta unidad, dotar al alumnado de cierto carácter de profundización en la materia, apoyándole mediante actividades dinámicas, que requieran una mayor inmersión en la misma.

### **3. Competencias básicas trabajadas y conceptos del pensamiento histórico**

#### **3.1. Competencias básicas**

Aunque se cuentan con unos estándares de aprendizaje y unos criterios de evaluación que resaltan las competencias clave que se desarrollaran a lo largo de la materia, es conveniente anotar que nuestra metodología desea fomentar un modelo activo, es decir, se busca dotar a los alumnos de un saber hacer en la medida de lo posible, de forma que estos puedan empezar a desarrollar su intelecto y disminuya el uso de la explicación más tradicional y pasiva, evitando que la memorización se mantenga de forma indiscutida, sino que también haya una comprensión de la materia impartida. Esta unidad intentará buscar un aprendizaje competencial para los alumnos, donde predomine una gran interacción profesor-alumnos y de los propios alumnos entre sí.

Dada su importancia, esta unidad buscara un aprendizaje competencial, que sirva en el desarrollo del alumno. En este aspecto, aunque haya intervención del docente para explicar la temática, debemos fomentar la intervención y el saber hacer del alumno:

- [ Competencia en comunicación lingüística (CCL): lectura e interpretación de fuentes escritas, en este caso, dedicado a la introducción en las fuentes primarias y secundarias (especializadas), así como a través de pequeños comentarios (orales u escritos) sobre mapas, esquemas o documentos determinados.
- [ Competencia digital (CD): uso de aplicaciones y programas en relación a la búsqueda de información o la cronología, como la elaboración de líneas de tiempo, o la búsqueda de determinadas fuentes o recursos digitales.



- [ Competencia de aprender a aprender (CAA): gracias al aprendizaje por descubrimiento y al uso de la capacidad de análisis, junto con la búsqueda de información.
- [ Competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE): a través de la vinculación de ciertos descubrimientos y hechos que cambiaron el mundo en esta época con respecto a lo que se conoce en la actualidad.
- [ Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC): mediante el estudio del patrimonio cultural (edificios, obras pictóricas u escultóricas, documentos de gran relevancia, etc.).

### **3.2. Conceptos del pensamiento histórico**

Nuestra unidad didáctica tiene una gran ventaja, se mueve en torno a una serie de escenarios geográficos completamente distintos, y se ha resaltado la influencia de esta diferenciación con respecto a otras unidades didácticas referentes a determinados momentos de la historia de Europa (las monarquías peninsulares en la Edad Media, por ejemplo). Entre los conceptos de segundo orden o estructurantes, se ha puesto especial hincapié en trabajar determinados elementos, especialmente aquellos más básicos como el tiempo histórico, que debe empezar a tenerse en cuenta en los cursos del primer ciclo de la ESO.

Esto implica, que en los propios criterios de evaluación y en la metodología de nuestras sesiones se aplicará de forma exhaustiva que los alumnos entiendan este tiempo histórico como distinguir la periodización y la cronología. En algunas actividades y esquemas se hace especial hincapié en la simultaneidad de determinados hechos, al igual que en las relaciones de causa-efecto (esto tiene relación con el concepto de causalidad, del que se tratarán más adelante algunos de sus aspectos). A su vez, se pretenderá dotar de las nociones temporales más básicas al alumnado como la sucesión, que se ha aplicado en algunas de las actividades propuestas.

La relevancia es un concepto que se pretende hacer resonar en el alumnado, pero no solo aplicado a los personajes e hitos más importantes, sino que también afecta a los cambios coyunturales (de tiempo medio) o acontecimientos (de tiempo corto). Los criterios afectan sobre todo a los acontecimientos relevantes que cambiaron el curso de la memoria histórica, por ejemplo, en la unidad didáctica trabajada, el descubrimiento de América, junto con el proceso de conquista y colonización es un gran cambio o revelación que ha afectado a una serie de grupos, en dos continentes diferentes.

El concepto de multicausalidad tiene ciertas dificultades en el estudio de esta unidad didáctica, ya que influye en los procesos de cambio que se sucederán en la Europa de la modernidad. En muchos de los materiales entregados o presentados (textos, obras de arte e iconográficas) se aprecia el valor de los cambios, al igual que la transformaciones sucedidas en la época moderna. Pero muy especialmente los alumnos han de entender la relación entre causas-desarrollo y consecuencias, como un proceso único y complejo en el que se interrelacionan diversos factores.

El concepto de evidencias o fuentes históricas ha sido el más trabajado en la presente unidad didáctica, de hecho se ha empezado a inculcar el uso de determinados tipos de fuentes, tanto primarias como secundarias, debido a su utilidad para la reconstrucción del pasado. Esto puede ser útil para apoyar y desarrollar los otros conceptos en mayor profundidad como la multicausalidad, la relevancia o el propio tiempo histórico.

Para finalizar este apartado, es importante resaltar que se debe empezar a inculcar la diferencia entre la perspectiva histórica y la actual, si bien es un proceso complejo, y muchas de nuestras actividades no están orientadas explícitamente a este propósito.

## 4. Contenidos y temas transversales

Los contenidos hacen referencia a lo que hay que enseñar, es decir, al conjunto de saberes en torno a los cuales se organiza el modelo de aprendizaje. De esta forma, la orden ECD 489/2016 de 26 de mayo, organiza los contenidos de la materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia de 2º de la ESO en dos grandes bloques temáticos: Historia Medieval e Historia Moderna. La programación del centro para la asignatura de este nivel (2º) mantiene esta referencia, lo que implica que la temática mantiene una gran relación con los temas anteriores que han sido impartidos. La unidad didáctica impartida se encuentra ubicada en el bloque de “Historia Moderna”, y tiene estrecha relación con los dos temas anteriores del bloque de “Historia Medieval”: “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América” y “Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón” y con el tema del bloque precedente: “La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV). La crisis de la Baja Edad Media: la ‘peste negra’ y sus consecuencias; Al-Ándalus, los reinos de Taifas, Reinos de Aragón y Castilla”.

En cuestiones de educación en valores y tratamiento de una serie de temas transversales hemos de señalar que nuestra unidad, haciendo referencia a la programación de la asignatura (del centro, IES La Puebla de Alfindén) cuenta con una serie de características como:

3. Inculcar un claro respeto por el patrimonio histórico-artístico.
4. Fomento de una cultura democrática y pacífica, en la que se trate de mostrar distintos puntos de vista sobre la tolerancia religiosa y el valor de la cultura de paz.
5. El fomento de la tolerancia de las ideas y expresiones culturales, artísticas y religiosas desde un punto de vista democrático.

Esta es una unidad que establecen conexiones con los conocimientos de épocas pasadas que se verán ampliados o incluso se volverán a definir, viéndose una evolución progresiva. Se van a tratar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la presente unidad didáctica para proporcionar una exposición más ordenada de lo que pretendemos que los alumnos desarrollen. Aunque en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, estos contenidos no aparecen diferenciados de una forma explícita.

#### **4.1. Contenidos conceptuales**

Los contenidos conceptuales corresponden al área del saber, refiriéndose a los hechos o los conceptos que los alumnos deben asimilar e incorporar a su estructura mental de forma significativa. Para esta unidad didáctica, son los siguientes, utilizando cierto apoyo del libro de texto y de la programación del centro.

4. ¿Cómo se formó y gobernó la monarquía hispánica? La política interior de los Austrias en los reinos peninsulares.
5. La política exterior de los Austrias.
6. La exploración y conquista de América.
7. La explotación de las Indias Occidentales.
8. Los cambios económicos y sociales del s. XVI.

#### **4.2. Contenidos procedimentales**

Los contenidos procedimentales permiten desarrollar en los alumnos la capacidad para “saber hacer”, es decir, contemplan el conocimiento de cómo ejecutar las acciones interiorizadas. Para esta unidad didáctica destacan los siguientes:

2. Sintetizar elementos de cambio en el paso de la monarquía feudal a la monarquía moderna.
3. Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de imágenes, textos, fuentes cartográficas, incluyendo todos aquellos recursos procedentes de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Realización de trabajos de síntesis o investigación, a pequeña escala, utilizando una serie de fuentes determinadas, apoyadas por el docente, que se encuentren presentadas correctamente, combinando distintas formas de expresión, especialmente los recursos proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Ser capaz de comunicar de forma oral o escrita la información que se obtiene de las fuentes y recursos disponibles.
6. Empezar a utilizar un vocabulario científico que sea adecuado al nivel.
7. Empezar a diferenciar el uso de fuentes primarias de carácter documental, con respecto a las fuentes secundarias, lo que es un paso importante en la formación del alumno.
8. Distinguir los distintos tipos de representaciones artísticas (arquitectura, escultura, pintura u otra iconografía) y comprender las características que los definen, prestando atención al arte del Renacimiento, que corresponde a esta época.

### **4.3. Contenidos actitudinales**

- [ Despertar el interés del alumnado por el periodo de los Austrias y los inicios de la edad Moderna. Especialmente fijándose en los propios procesos de evolución del modelo feudal a un nuevo modelo de gobierno.
- [ Fomentar en la medida de lo posible el rigor crítico y la curiosidad a la hora de analizar objetivamente este periodo.
- [ Rigor y actitud crítica en el conocimiento de las fuentes históricas.
- [ Desarrollar el razonamiento del alumnado para la búsqueda de soluciones a los problemas que se planteen, adquiriendo un sentido crítico a la hora de valorar cada fenómeno o contexto estudiado.

#### **4.4. Contenidos mínimos de la unidad**

En la programación utilizada en el centro, se tienen en cuenta una serie de contenidos mínimos que debemos impartir al alumnado, y a los cuales hay que ceñirse:

- [ Conocer en un mapa los principales territorios gobernados por Carlos I y Felipe II.
- [ Explicar los acontecimientos de la Guerra de las Comunidades y las Alteraciones de Aragón.
- [ Saber en qué consiste el sistema de la Mesta.
- [ Analizar las Leyes de Indias y la organización del sistema político americano.
- [ Estudiar la sociedad colonial.

#### **5. Orientaciones didácticas y metodológicas**

La metodología propuesta persigue que el aprendizaje sea significativo, si bien contamos con algunas limitaciones debido a la programación del centro en este momento, que se encuentra en una fase inicial. El centro inicio su andadura como entidad independiente en el presente curso 2016/2017, lo que lleva a que la actual programación de la materia en 2º de la ESO (y todas las otras titulaciones). Si bien hemos requerido de utilizar un método que combina la clase más tradicional, con el apoyo de los recursos visuales, el uso de preguntas y fomentar un dialogo que haga que los alumnos se sientan cómodos en clase y puedan desarrollar un rigor crítico.

En el caso de la Historia, además contamos con un gran número de instrumentos que pueden servir de apoyo al desarrollo del conocimiento. Por ello, esta unidad didáctica se desarrollara fundamentalmente con un formato de trabajo en el aula, aunque en ocasiones haya fuera de ella para ampliar y desarrollar determinados contenidos. En este sentido, apostamos por usar lo menos posible el libro de texto; debido a los problemas que este tiene (especialmente algunos elementos anacrónicos o que no se encuentran correctamente explicados, contando con una visión historiográfica

anquilosada, propia del s. XIX), de aportar, elaborar e incluso sugerir en algunos casos los recursos que se utilicen en el aula.

El trabajo autónomo que se distribuya a los alumnos podrá ser realizado tanto en el aula, como en ocasiones se permitirá que se complete en el propio domicilio si es necesario, de forma que los propios alumnos nos planteen sus dudas durante las sesiones y así se atienda a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Se ha de señalar que se cuenta con dos sesiones dedicadas a la metodología del aprendizaje por conceptos, trabajando el concepto de “monarquía autoritaria”. Con estas sesiones se tiene como objetivo principal el desarrollo de la reflexión crítica, partiendo de unos conocimientos previos que desean moldearse y alterarse, de forma que los estudiantes desarrollen su pensamiento de forma activa. En esta actividad se introducirán una serie de materiales que se han incluido en la temporalización de las sesiones de clase, y se responderán a una serie de actividades preparadas para el refinamiento de las ideas y el uso de un learning cycle, introduciendo un ciclo de experiencias e ideas continuas. En estas sesiones, se realizarán no solo las actividades preparadas, sino que se realizarán debates orales y se utilizará un cuaderno de observación. Esta metodología es activa y ayudará a que el pensamiento de los alumnos avance.

Entre las orientaciones didácticas, hay que destacar que partimos de lo general a lo más particular, utilizando una fórmula mayormente descriptiva, de forma que finalmente pasemos a analizar de forma particular. En este aspecto, además requerimos mover el pensamiento de los estudiantes, y de hecho requeriremos de la intervención de los alumnos en nuestras clases. El uso del libro está limitado de forma estricta, debido a las deficiencias que hemos encontrado en este, y de hecho parte de los materiales han sido preparados con distintos recursos, desde textos, pasando por esquemas o el uso de determinados apuntes preparados para que los estudiantes tengan un apoyo adicional.

## **5.1. Temporalización**

Nuestra unidad didáctica ha sido dividida en 7 sesiones, concretadas en tres fases. La primera de estas fases corresponderá a la iniciación-motivación donde se planteará una contextualización e introducción del tema, en segundo lugar se iniciará la fase de definición y desarrollo de los contenidos de la unidad, incluyendo la sesión dirigida con el proyecto de innovación-investigación de aprendizaje basado por conceptos. Y por último se producirá la fase de evaluación que consta de la sesión final en la que incluiremos la prueba de evaluación y la corrección de los instrumentos adicionales (cuaderno).

## **5.2. Secuenciación de las sesiones**

### **5.2.1. Fase 1: Introducción, motivación y evaluación inicial.**

#### **1ª SESIÓN:**

- [ Entrega de un pequeño cuestionario de evaluación inicial con dos sencillas preguntas para nuestro grupos de alumnos, que hemos incluido en el anexo de la presente unidad didáctica, siendo preguntas para evaluar el grado de conocimiento de los alumnos, sin contar para la evaluación final, siendo una herramienta de diagnóstico.
- [ Explicación sobre la situación previa a la llegada de Carlos I a los reinos peninsulares y una breve contextualización del estado de los reinos de Aragón y Castilla, resumiendo los reinados de Isabel I y Fernando II, analizando las raíces profundas de las políticas de sus sucesores.
- [ Lectura y comentario en grupo del texto sobre “La unión dinástica” de José Luis Martín (1984).
- [ Realización de un esquema en grupo en la pizarra, donde introducimos las principales instituciones de los dos reinos peninsulares: Castilla y Aragón. Este esquema servirá para la preparación de los contenidos del examen con respecto a los órganos de gobierno en la monarquía hispánica y también para hacer un



recordatorio lo impartido en unidades anteriores. Siendo una actividad de desarrollo del conocimiento, que será incluida en el cuaderno, que es uno de los instrumentos de evaluación (véase apartado...).

### 5.2.2. Fase 2: Desarrollo de los contenidos.

#### 2ª SESIÓN:

- [ Explicación de los reyes Carlos I y Felipe II, las características principales de sus reinados y los territorios que heredaron. Realización de un mapa en el que se identifiquen las posesiones territoriales heredadas por Carlos I (incluido en los anexos).
- [ Preparar y determinar la búsqueda de información sobre algunas de las definiciones evaluables en la prueba final: Inquisición, Moriscos y Sacro Imperio.
- [ Lectura y comentario (por escrito) de un texto sobre la extensión del Imperio Hispánico en época de Felipe II (títulos de Felipe II en su testamento, 1598). Cuestionario de pequeñas preguntas para determinar el grado de conocimiento de los materiales expuestos.

#### 3ª SESIÓN (proyecto de innovación-investigación):

- [ Pequeño cuestionario de evaluación inicial para determinar el conocimiento de los alumnos del concepto “monarquía autoritaria”.
- [ Visionado y debate oral (junto con una serie de preguntas que se registrarán por escrito) sobre dos fragmentos del capítulo 5 de la serie “Carlos, rey emperador”.
  - Fragmento 1 - Referencia: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap5-ok-031015/3310295/>, fragmento de tiempo 0:05-0:20 [consultado el día 20/04/2017].
  - Fragmento 2 - Referencia: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap5-ok-031015/3310295/>, fragmento de tiempo 7:22-7:57 [consultado el día 20/04/2017].

- [ Presentación de PowerPoint sobre los personajes más relevantes y su influencia, todos ellos presentes en los fragmentos vistos anteriormente (líderes comuneros y señor de Chievres).
- [ Lectura y comentario de un texto de John Lynch sobre la obra, *El auge del Imperio (1474-1598)*, en un capítulo relativo a la biografía del señor de Chievres y la corte de Borgoña de Carlos I.

#### 4ª SESIÓN:

- [ Finalización del proyecto de innovación-investigación:
  - Lectura y comentario de un texto proveniente de una fuente primaria: *Peticiones de los comuneros de Burgos (1520)*.
  - Inclusión de un cuestionario final (dos preguntas de carácter sintético) sobre todos los materiales relativos a esta experiencia en la que se responde a una serie de preguntas dirigidas para el desarrollo del concepto por el alumno.
- [ Presentación en PowerPoint sobre el inicio del reinado de Felipe II, las características principales del mismo, y los cambios en las instituciones de la monarquía hispánica.
- [ Realización de un esquema sobre la forma de gobierno de Felipe II, de forma conjunta por todo el grupo y a entregar al final de la sesión para su revisión.

#### 5ª SESIÓN:

- [ Pequeña actividad de repaso oral sobre los puntos vistos en los últimos dos días en la experiencia de innovación-investigación y en la política interior de los Austrias (Guerra de las Comunidades y Revuelta de las Germanías).

- [ Explicación de las Alteraciones de Aragón durante el reinado de Felipe II, incluyendo la entrega de un guión (incluido en los anexos, que reemplaza la explicación del libro, debido a los problemas que esta comporta, por ser incompleta. Utilización de recursos audiovisuales para reconocer a Juan de Lanuza y el lugar de su ajusticiamiento (placa del Mercado Central).
- [ Presentación de un esquema para los alumnos sobre los enemigos de la política exterior de los Austrias.
- [ Comentario de una obra pictórica: La batalla de Lepanto (1600), de Andrea Vicentino.

#### 6ª SESIÓN:

- [ Explicación de la conquista y la organización de las Indias Occidentales (América).
- [ Comentario de un texto de Bartolomé de las Casas, presente en la Brevísima relación de la destrucción de las Indias (1552).

#### Fase 5.2.3. Fase 3: Evaluación.

#### 7ª SESIÓN:

- [ Examen de preguntas variadas, que contará un 80 % de la nota y se califica sobre 10 puntos.
- [ Corrección del cuaderno, donde se encontraran las actividades realizadas durante la unidad, contando un 20 % de la nota y que será calificado sobre 2 puntos.

## **6. Medidas de atención a la diversidad**

La atención a la diversidad es regulada en el territorio nacional por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. En Aragón, está ha quedado regulada por el Decreto 135/2014, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Y por la Orden del 30 de julio de 2014, por la que se regulan las medidas de intervención educativa (BOA, núm. 152, A), al igual que la Orden del 30 de julio de 2014 (BOA, núm. 152, B), por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Conociendo las referencias legislativas, ha de indicarse inicialmente que si se detectan problemas tras las evaluaciones inicial y psicopedagógica que puedan dificultar su rendimiento o desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente contactará con el departamento de Orientación para decidir sobre las posibles medidas que se adecuen al estado del alumno y a la mejora de su rendimiento. En cualquier caso, estas medidas fomentarán la inclusión del alumno en el aula para alcanzar los objetivos generales de etapa.

En lo que respecta al propio curso de 2º de la ESO, se llevan a cabo refuerzos en algunas materias para alumnos de este grupo que, aunque no presentan necesidades educativas especiales, tienen dificultades en ciertos aspectos. No hay adaptaciones curriculares, ni de carácter significativo ni de carácter no significativo, aunque contemos con dos alumnos de alto rendimiento o altas capacidades intelectuales, que no precisan de adaptación ni se encuentran en un programa por elección propia. Cabe indicar, que este centro de nueva creación, aún no cuenta (en el curso actual) con programas de PAI y PEMAR, que se implantarán en el próximo curso 2017/2018. Aparte, en este grupo no hay alumnos procedentes de otras nacionalidades, por lo que todas aquellas medidas de apoyo para la acogida del inmigrante, aunque están contempladas, no se ponen en práctica.

Por último, hay que destacar la acción de la comunidad educativa, especialmente el contacto entre el centro escolar y las familias, buscando soluciones y trabajando de forma conjunta. Por ello la diversidad es un aspecto positivo que debe tenerse en cuenta en todos los ámbitos de la comunidad.

## **7. Espacios y recursos. Contextualización del centro**

El centro es de nueva creación, lo que explica que el aula en la que nos encontramos se encuentra perfectamente equipada con los últimos recursos y herramientas lo más importante es que cuenta con un equipo informático recién instalado, lo que facilita mucho la tarea de introducir presentaciones, utilizar videos u otros recursos audiovisuales en cualquier clase de formato. Además se cuenta con una conexión a Internet que está plenamente operativa, siendo independiente las conexiones presentes en las aulas frente a las conexiones de los departamentos o el aula de informática (que contaban con sus propios *switch* respectivamente) y es de última generación.

En las propias aulas, además de contar con la clásica pizarra, que siempre resulta ser útil, especialmente en tareas de grupo, debe tenerse en cuenta que hay una pizarra digital y un proyector preparado para la práctica docente. Este proyector cuenta con un mando cuyas funcionalidades son avanzadas, como la congelación de la imagen en caso de necesidad, al igual que utilizar un puntero láser si no hay afinidad o destreza suficiente en el manejo del uso del sistema de la pizarra digital. El estado del aula donde se imparten las clases es excelente, siendo un centro recién construido, y los materiales con los que contamos en el escritorio del profesor son los habituales, de forma que se nos aportan recursos suficientes para una práctica docente cómoda. Entre los recursos, además contaríamos con el aula de informática, que ha sido recientemente inaugurada y dotada con los nuevos equipos.

## 8. Criterios de evaluación

### 8.1. Sistema de evaluación

La evaluación será sanativa, continua y final, que se mediará con las medias de las restantes unidades didácticas del curso. Entre las actividades, ha de tenerse en cuenta que se valorará tanto la evaluación inicial, que servirá de diagnóstico para determinar el grado de conocimiento del alumnado. Seguidamente, se evaluarán tanto las actividades realizadas durante la unidad didáctica, como la actividad de aprendizaje de conceptos. En esta actividad se requerirá al alumnado que a lo largo de dos sesiones, responda a una serie de preguntas con apoyo de unos materiales, se valorará especialmente el grado de reflexión de las respuestas otorgadas, y esta actividad servirá para medir la implicación del alumnado en la materia. Esta unidad didáctica contará con algunos aspectos de evaluación continua en el uso de los instrumentos de evaluación.

Siguiendo la guía de la programación de la materia del centro asignado, se tendrán en cuenta sus porcentajes; el 80% de la nota de la unidad corresponderá a la prueba de evaluación final, mientras que el 20% restante corresponderá a las actividades que serán corregidas en el cuaderno durante la puesta en práctica de la unidad.

En esta evaluación, deberán tenerse en cuenta una serie de criterios provenientes del currículo (Orden ECD/489/2016, 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), que se encuentran estrechamente relacionados con los objetivos de la unidad didáctica:

Crit.GH.3.12. Identificar la aparición del estado moderno y analizar los rasgos en el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna.	CCL-CSC-CIEE
--	--------------

Crit.GH.3.13. Entender, explicar y analizar los procesos de conquista y colonización de América: sus causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales.	CCL-CSC-CAA
Crit.GH.3.14. Comprender y diferenciar los regímenes monárquicos medievales y las monarquías modernas autoritarias, parlamentarias y absolutas.	CCL-CSC-CAA
Crit.GH.3.15. Conocer rasgos de las políticas internas de las monarquías europeas (en particular, de la monarquía hispánica de los Habsburgo) y políticas exteriores de los estados europeos de los siglos XVI y XVII.	CCL-CSC

## 8.2. Instrumentos de evaluación

Examen o prueba final de evaluación: Se calificará sobre 10 puntos, con tres preguntas diferentes cuyo valor suma esa puntuación. Corresponderá a un 80% de la nota.

- [ Responder a dos preguntas cortas de desarrollo. Contará 4 puntos (2 por pregunta).
- [ Definir una serie de términos (cuatro). Contará 3 puntos (0,75 por definición).
- [ Reflexionar sobre una serie de oraciones (seis) y corregir errores en cada una de ellas. Contará 3 puntos (0,5 por frase corregida correctamente).

Corrección de las actividades del cuaderno: Se calificará sobre 2 puntos, y corresponderá al 20% de la nota. Se valorarán los siguientes aspectos:

- [ Presentación adecuada.
- [ Aspectos ortográficos y gramaticales.
- [ Grado de finalización de las actividades propuestas.

## 9. Referencias

### Referencias bibliográficas

DE LAS CASAS, B. (1552), *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, ed. MARTÍNEZ TORREJÓN, J. M., col. Jóvenes Lectores. Editorial Universidad de Antioquía: Medellín, 2011.

EDWARDS, J, y LYNCH, J. (2005), *Auge del Imperio, 1474-1598*. Crítica: Barcelona.

ELLIOT, J. H. (2015), *La Europa dividida, 1559-1598*. S. XXI: Madrid.

MARTÍN, J. L. (1984), *La Península en la Edad Media*. Teide: Barcelona.

THOMAS, H. (2010), *El Imperio Español de Carlos V (1522-1558)*. Planeta: Barcelona.

VANDER ZANDEN, J.M. (1986), *Manual de psicología social*. Paidós: Buenos Aires.

Programación de CCSS de 2º de la ESO, curso 2016/2017, IES La Puebla de Alfindén: Zaragoza.

### Referencias legislativas

- [ Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.).
- [ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. «BOE», nº 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546 (377 págs.).
- [ Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. «BOA», nº 150, de 1 de agosto de 2014, pp. 24826-24838 (12 págs.).



- [ Orden de 30 de julio de 2014 (A), de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. «BOA», nº 152, de 5 de agosto de 2014, pp. 25181-25223 (42 págs.)
- [ Orden de 30 de julio de 2014 (B), de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. «BOA», nº 152, de 5 de agosto de 2014, pp. 25230-25242 (13 págs.)
- [ 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. «BOA», nº 105, de 2 de junio de 2016, pp. 12640-13458 (818 págs.).

### **Recursos Web**

Carlos, Rey Emperador, capítulo 4: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap04/3296054/>, [consultado el 20/04/2017].

Carlos, Rey Emperador, capítulo 5: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap5-ok-031015/3310295/>, fragmento de tiempo 7:22-7:57, [consultado el 20/04/2017].

La batalla de Lepanto, de Andrea Vicentino (1600). Palacio de los Dogos de Venecia. (Recuperado de: [http://www.nationalgeographic.com.es/medio/2014/07/31/lepanto5\\_2000x1394.jpg](http://www.nationalgeographic.com.es/medio/2014/07/31/lepanto5_2000x1394.jpg) [consultado el 23/04/2017])

Monumento al Justiciazgo, de Francisco Vidal y Félix Navarro (1904), en plaza de Aragón. (Recuperado de: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Zaragoza\\_-\\_Plaza\\_de\\_Aragón\\_-\\_Estatua\\_al\\_Justicia.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Zaragoza_-_Plaza_de_Aragón_-_Estatua_al_Justicia.JPG) [consultado el 24/04/2017])

Placa conmemorativa de Juan de Lanuza V “El Mozo”, de Félix Navarro (1905), en el Mercado Central de Zaragoza. (Recuperado de: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/Zaragoza\\_-\\_Mercado\\_Central\\_-\\_Placa\\_a\\_Juan\\_de\\_Lanuza.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/Zaragoza_-_Mercado_Central_-_Placa_a_Juan_de_Lanuza.jpg) [consultado el 24/04/2017]).

Peticiones de los Comuneros de Burgos de 1520 (recuperado de: <https://es.slideshare.net/jesusortizjimenez/comentario-de-texto-sobre-la-guerra-de-las-comunidades-curso-2013-14> [18/04/2017])

# **Anexo I: Materiales y recursos utilizados en la U. D.**

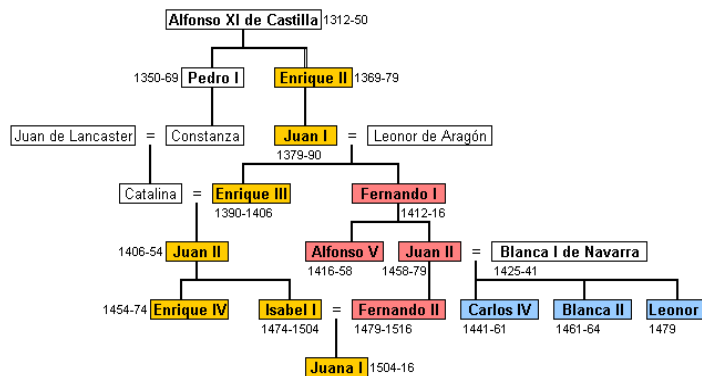
## 1ª SESIÓN:

### Texto sobre la unión dinástica:

«El matrimonio de Isabel y Fernando no fue la culminación de tendencias unificadoras, sino el resultado de situaciones concretas y, por tanto, modificables. Por sí solo no significaba la unidad. Castilla y Aragón —lo mismo podríamos decir de Navarra, conquistada en 1512 e incorporada a Castilla tres años más tarde— mantuvieron su propia organización independiente hasta el punto de que Fernando “el Católico” fue expulsado de Castilla después de la muerte de Isabel y contrajo un nuevo matrimonio que de haber tenido descendencia habría llevado a separar nuevamente Aragón y Castilla: (...)».

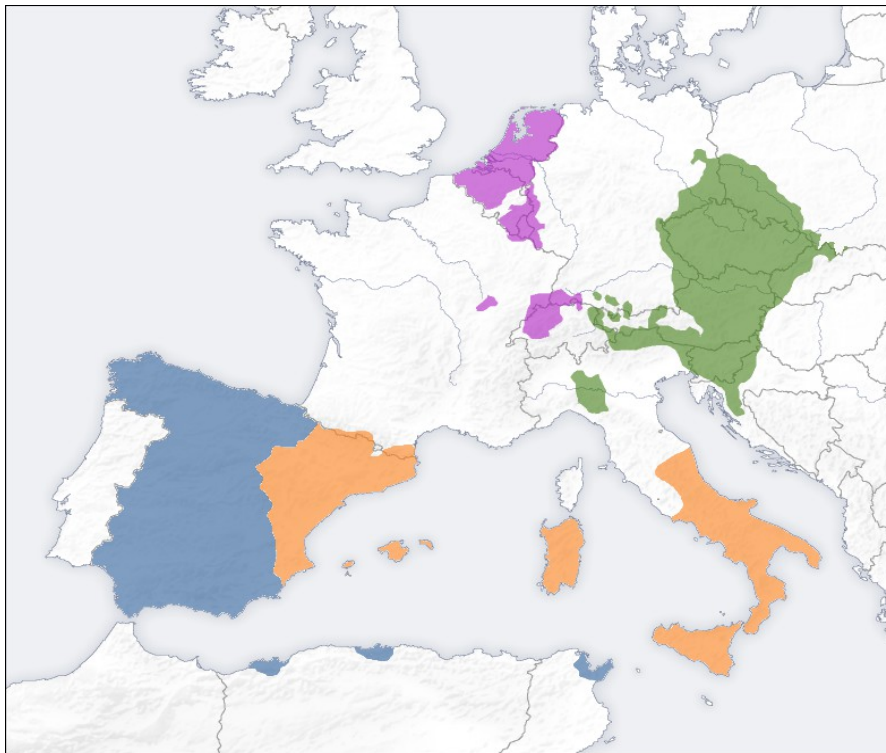
MARTÍN, José Luis, *La Península en la Edad Media*, Barcelona, Teide, 1984, pág. 645.

### Árbol genealógico de la dinastía Trastámara (Castilla y Aragón, desde el s. XIII):



2ª SESIÓN:

Actividad de mapa sobre la herencia territorial de Carlos I:



Por herencia de sus abuelos maternos:	Por herencia de sus abuelos paternos:
1. _____	8. _____
2. _____	9. _____
3. _____	10. _____
4. _____	11. _____
5. _____	12. Derecho al _____
6. _____	_____
7. _____	

Títulos del rey Felipe II (1556-1598) en su testamento: «Yo don Felipe, por la gracia de Dios, rey de Castilla, de León, de Aragón, de las dos Sicilias, de Jerusalén, de Portugal \*(desde 1580), de Navarra, de Granada, de Toledo, de Valencia, de Galicia, de Mallorca, de Sevilla, de Cerdeña, de Córdoba, de Córcega, de Murcia, de Jaén, de los Algarves, de Gibraltar, de las Islas Canarias, de las Indias Orientales y Occidentales, Islas y Tierra Firme del Mar Océano, archiduque de Austria, duque de Borgoña, de Bravante y Milán. Conde de Habsburgo, de Flandes, de Tirol, de Barcelona, señor de Vizcaya y de Molina, etcétera».

*Documentos para la historia del Monasterio de San Lorenzo el Real de El Escorial*, Madrid, 1917, tomo II, Edición original de J. Zarco Cuevas. Edición Facsímil, por M. Fernández Álvarez, Madrid, 1982.

3ª SESIÓN:

Actividades: La oposición a Carlos I y el modelo de monarquía de los Austrias (proyecto innovación-investigación [ficha de alumno]).

Indicaciones previas:

- [ Os entregaré una hoja en blanco para responder las preguntas, que deberéis entregarme al final de la sesión, con vuestro nombre y apellidos.
  - [ Os recomiendo que escribáis y participéis en los debates a raíz de cada pregunta, pero de verdad, viene bien escribir ideas y responder a las preguntas que se os ocurran.
- 

**Pregunta 1:** ¿Cuál creéis que sería para vosotros el modelo monárquico de los Austrias con tantos territorios por gobernar, estará más cerca o más lejos del modelo feudal que conocéis?

---

Transcripción fragmento de video 1, personajes: Carlos I y el señor de Chievres (capítulo 4):

- [ Señor de Chievres: Convocaremos Cortes y se avendrán, como siempre.
- [ Carlos I: Reunirlas llevara un tiempo que no tenemos ¡necesitamos el dinero ya!
- [ Señor de Chievres: Mientras, pediremos la contribución de vuestros más humildes vasallos.

- [ Carlos I: (irónico) Que lo harán de buena gana.
- [ Señor de Chievres: Aumentaremos los impuestos. Quien no pague habrá de atenerse a las consecuencias.
- [ Carlos I: ¡Pero no bastará! ¡Sólo conseguiremos acrecentar el descontento de las gentes!
- [ Señor de Chievres: Y lo dirigirán contra los nobles a los que obligaremos a recaudarlos. En poco tiempo, los tendréis comiendo de vuestra mano.
- [ Carlos I: (da un respingo) ¿Pretendéis provocar una revuelta? (...) ¡Es una locura!
- [ Señor de Chievres: Es eficaz. ¿Acaso lo desaprobáis?
- [ Carlos I: (resopla).

Transcripción fragmento de video 2, personajes: Juan de Padilla, Juan Bravo, Francisco Maldonado y María Pacheco (capítulo 5):

- [ Juan de Padilla: Hemos sido pacientes, pero una y otra vez, Carlos ha desoído nuestras peticiones.
- [ María Pacheco: Y ahora, cuando se ha hecho con nuestras rentas, se marcha.
- [ Juan de Padilla: ¿Hemos de servir a quien se ciñe la Corona de Castilla como un medio para ganar la del Imperio y no como un privilegio?
- [ Francisco Maldonado: Desde que llegó ha mirado solo por su bien, despreciando el nuestro.
- [ Juan de Padilla: Me niego a postrarme ante quien nos sangra para engrandecerse, ante quien malversa la riqueza de nuestro reino.
- [ Francisco Maldonado: Solo nosotros amamos Castilla, solo nosotros podemos salvarla.
- [ María Pacheco: Maldonado esta en lo cierto. Cada comunidad, cada castellano, ¡en armas contra Carlos!
- [ Juan de Padilla: ¡En armas por Castilla!
- [ (TODOS): ¡Por Castilla!

**Preguntas 2 y 3:** ¿Cuáles son las intenciones de los personajes (Carlos I y Chievres) que dialogan en el fragmento 1? ¿Y en el fragmento 2 (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco)?

---

(Presentación PowerPoint sobre los líderes comuneros y la aristocracia borgoñona)

**Pregunta 4:** Con todo lo visto hasta ahora ¿Si por ejemplo fueseis el rey Carlos I, como explicaríais a vuestros súbditos en Castilla qué ser emperador es algo más importante para vosotros que dirigir el reino?

---

Texto 1. « (...) Carlos I, nacido en Gante el 24 de Febrero del año 1500, era un extraño en España y no hablaba castellano. En su casa de Bruselas había pocos españoles. Su educación, en el curso de la cual se inculcaron una mezcla de ideales caballerescos, piedad y preocupación por su dinastía, había sido borgoñona y su aprendizaje en el arte de gobernar había sido dirigido por el aristócrata borgoñón Guillaume de Croÿ, señor de Chievres (...).

Ya en 1516, cuando el joven rey permaneció en los Países Bajos mientras el regente Jiménez de Cisneros intentaba arrancarlo de manos de los flamencos y conducirlo a Castilla para que gobernara el reino, una serie de cargos importantes fueron otorgados o vendidos a flamencos del círculo del monarca, al tiempo que se enviaba dinero de la península Ibérica a Bruselas para financiar la corte de Borgoña (...).

EN EDWARDS, J, y LYNCH, J. (2005), *Auge del Imperio, 1474-1598*. Crítica: Barcelona, pág. 340.

**Pregunta 5:** ¿Si vosotros fueseis Cisneros y los nobles castellanos, que haríais para reclamar al rey en Castilla y evitar seguir perdiendo dinero y cargos a manos de los flamencos?

---

Texto 2. “Que, en conformidad con las leyes y ordenanzas del reino y con las antiguas costumbres, Su Majestad no acuerda ni oficio ni beneficio ni mando ni pensión ni carga a los extranjeros, sino sólo a los castellanos nacidos y residentes en el reino (...).

Que las ciudades que disponen de derecho de voto en Cortes tienen la posibilidad de reunirse cada vez que lo desean y como mínimo una vez al año (...).

Prohibir la exportación de lana reporta enormes ventajas a los habitantes de estos reinos (...). Si no se exporta la lana se fabricarán en los propios lugares ropa (...)

*Peticiones de los Comuneros de Burgos, 1520.*

---

**Pregunta 6:** Después de haber visto todos los materiales, ¿creéis que este modelo de monarquía autoritaria respetaba y atendía a la diversidad de posturas entre los reinos? (Justificarlo)

---

5ª SESIÓN:

Esquema-Guión de las Alteraciones de Aragón:

Los territorios de la Corona de Aragón durante el reinado de Felipe II se encontraban en una situación inestable debido al:

- [ Nombramiento de un virrey castellano en el reino de Aragón, lo que iba contra los fueros del reino.
- [ Solo hubo dos reuniones de Cortes (generales, de todos los reinos de la Corona) en aproximadamente 30 años (1562 y 1584).



#### Causas y desarrollo del levantamiento:

- [ Antonio Pérez, secretario del Consejo de Estado de Felipe II en **1578**, mando asesinar (con el conocimiento del rey) al secretario del Consejo de Hacienda, Juan de Escobedo.
  - Escobedo se encontraba cercano a don Juan de Austria, hermanastro del rey.
  - Pérez fue arrestado y paso a ser vigilado en todos sus movimientos dentro de la capital (Madrid).
- [ En **1590**, Antonio Pérez logro fugarse de Castilla y solicitó refugio en Aragón.
  - El Justicia accedió al privilegio de Manifestación (derecho a ser juzgado en Aragón), debido a que Pérez descendía de nobles aragoneses.
  - Fue encerrado en la cárcel del Justicia.
  - Felipe II intento que fuera entregado a la Inquisición (está se encontraba por encima de los fueros), debido a los secretos de estado que Antonio Pérez podía revelar.

#### Consecuencias del levantamiento:

- [ El Justicia, Juan de Lanuza, impidió el traslado a la cárcel inquisitorial con el apoyo de los ciudadanos y la nobleza en **1591**, de forma que Pérez huyo a Francia.
  - [ El rey Felipe II, envió como represalia un ejército castellano que detuvo al Justicia y sus compañeros de armas, siendo Juan de Lanuza ejecutado y el resto recibieron penas diversas (cárcel, destierro).
  - [ En las Cortes de Tarazona de **1593**, se revisaron los fueros a voluntad del rey y se modificaron los derechos del reino, disminuyendo su capacidad de oposición al monarca.
-

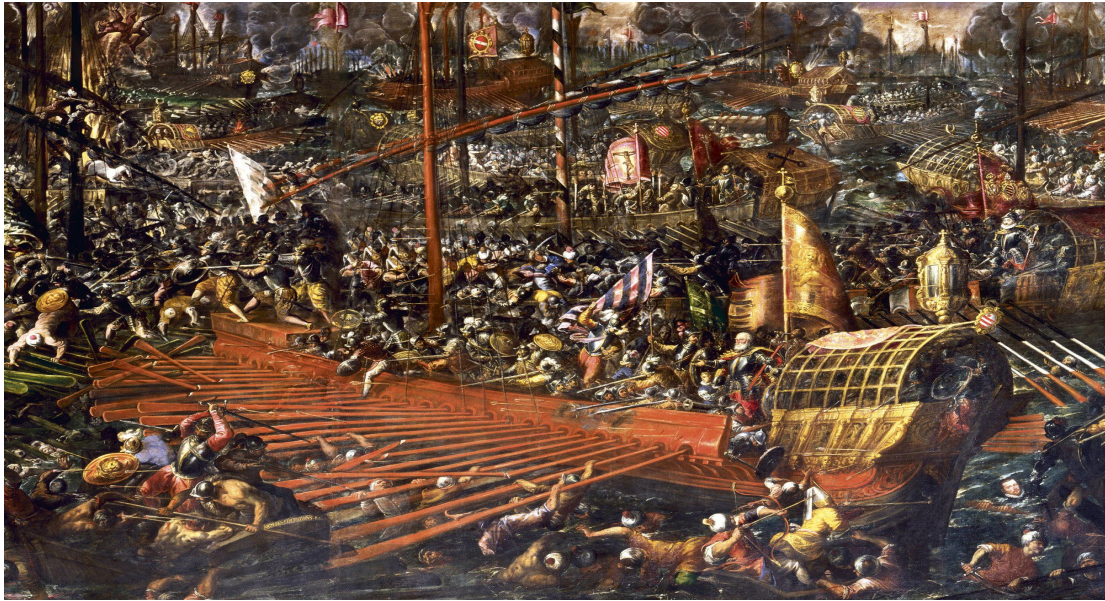


---

Monumento al Justiciazgo, de Francisco Vidal y Félix Navarro (1904), en plaza de Aragón.



Placa conmemorativa de Juan de Lanuza V “El Mozo”, de Félix Navarro (1905), en el Mercado Central de Zaragoza.



La batalla de Lepanto, de Andrea Vicentino (1600). Palacio de los Dogos de Venecia.

6ª SESIÓN:

Texto de Bartolomé de las Casas, sobre la denuncia de los abusos a los indígenas:

«Podéis estar seguros de que la conquista de estos territorios de ultramar fue una injusticia. ¡Os comportáis como los tiranos! Habéis procedido con violencia, lo habéis cubierto todo de sangre y fuego y habéis hecho esclavos habéis ganado grandes botines y habéis robado la vida y la tierra a unos hombres que vivían aquí pacíficamente (...). ¿Creéis que Dios tiene preferencias por unos pueblos sobre los demás? (...)».

DE LAS CASAS, B. (1552), *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, ed. MARTÍNEZ TORREJÓN, J. M., col. Jóvenes Lectores. Editorial Universidad de Antioquía: Medellín, 2011.

**Anexo II. Proyecto de innovación-investigación de  
aprendizaje por conceptos**



**Universidad**  
Zaragoza

## PROYECTO DE INNOVACIÓN- INVESTIGACIÓN

El concepto de monarquía autoritaria y la primacía del rey

Pedro Giménez Ramón

Profesor

Javier Paricio Royo

Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas,  
Artísticas y Deportivas

Curso 2016/2017

# Índice

1. Introducción.....	72
2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio.....	72
2.1. Diagnostico de la situación actual.....	72
2.2. Marco teórico del problema.....	73
3. Presentación del problema objeto de estudio.....	75
3.1. Análisis del concepto y sus dimensiones.....	75
3.2. Previsiones/Hipótesis a estudiar en relación al concepto.....	77
4. Metodología.....	78
4.1. Planificación y desarrollo de la experiencia innovadora.....	78
4.2. Instrumentos y procedimientos de obtención de la información .....	82
5. Presentación de resultados.....	83
5.1. Relato sintético de la aplicación práctica.....	83
5.2. Análisis y exposición de los resultados.....	87
6. Discusión de resultados y conclusiones.....	91
6.1. Interpretación de los datos expuestos.....	91
6.2. Relevancia y transferibilidad para experiencias futuras.....	93
7. Referencias bibliográficas y recursos utilizados.....	94
7.1. Bibliografía.....	94
7.2. Webgrafía y recursos audiovisuales.....	95
8. Anexo I: Hoja de materiales del alumno y materiales de la experiencia.....	96
8.1. Hoja de actividad: La oposición a Carlos I y el modelo de monarquía de los Austrias.....	97
8.2. Materiales de la experiencia.....	99



## **1. Introducción**

La experiencia que se propone en este trabajo tiene como objetivo que los alumnos del grupo A de 2º de la ESO del IES La Puebla, logren un mayor índice de comprensión y profundidad en el estudio de la unidad didáctica impartida en el periodo de prácticas del Máster de profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas. La experiencia consistió en trabajar el concepto de monarquía autoritaria y sus dimensiones con el objetivo de que los alumnos profundicen en el desarrollo de un aprendizaje más crítico y significativo. La experiencia ha tenido unos resultados ciertamente positivos, si bien ha tenido algunas carencias que habrán de reseñarse y reconducirse. Los alumnos han iniciado una cierta profundización a todo lo visto en el aula, y les ha servido para desarrollar el trabajo de forma diferente.

## **2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio**

### **2.1. Diagnostico de la situación actual**

El análisis sobre el problema que ha tenido lugar en nuestro proyecto de investigación-innovación es de vital importancia para dar lugar a un cambio en la metodología educativa. En este caso, la razón principal que lleva a iniciar el proyecto han sido las dificultades que tienen los alumnos de secundaria y bachillerato en comprender los conceptos y que suelen trabajar en las materias del ámbito de ciencias sociales.

Esta dificultad en la comprensión de los conceptos de área, lleva a que los estudiantes presenten ciertos problemas para razonar sobre los contenidos sociales. Esta situación se encuentra claramente relacionada con el lento desarrollo del pensamiento abstracto o formal al que se refiere Carretero (2011), donde señala entre sus conclusiones que hasta los 15-16 años no se alcanza este nivel (y no de forma generalizada). Esto queda resaltado por los estudios de Hallam, mencionados por Carretero y Limón (1993), donde trata de que el pensamiento abstracto sea complejo cuando se dirige a materias como la historia, en las que se desarrolla tardíamente.



Esto nos da una idea de las dificultades que puede tener la docencia de las ciencias sociales en el futuro, especialmente si se mantiene la metodología claramente pasiva de impartir las clases sin que haya un diálogo entre los alumnos y el docente. Entonces los propios estudiantes no logran absorber las ideas realmente ya que no razonan ni debaten en base a ellas, sino que reciben unos contenidos de forma directa y sin refinamiento alguno.

De hecho se debe alterar y utilizar una metodología más activa, que requiera el intercambio de opiniones y la discusión (debate profesor-alumnos y el conflicto entre pares). El trabajo de conceptos es una forma de desarrollar el conocimiento y la comprensión en el alumnado, lo que puede ayudar a que se entienda mejor el mundo que nos rodea. La labor del docente es ayudar a los estudiantes a que mejoren su conocimiento de los conceptos, que es una base compleja sobre la que trabajar inicialmente, ya que los alumnos no cuentan con esa implicación para estudiar y razonar sobre un concepto determinado en este momento. Este razonamiento incluirá el proceso de obtener una idea que debe ser transformada y refinada de forma continua y personal, contraponiendo representaciones nuevas a las experiencias previas, de forma que cada alumno acabe obteniendo una representación propia y desarrollada de la información contenida en el concepto, como señalan Nichol y Dean (1997).

## **2.2. Marco teórico del problema**

Existen un cierto número de experiencias relacionadas con el trabajo de aprendizaje a partir de los conceptos. Entre las experiencias que se han estudiado, ha de destacarse la de Carretero (2011), quien analiza una experiencia sobre la comprensión y entendimiento de los conceptos históricos de forma conjunta en realizada previamente en colaboración con Asensio y Pozo, o la de Berti (1994), referente al aprendizaje de los conceptos políticos.

La primera de estas investigaciones tenía como principal objetivo obtener información sobre el grado de comprensión de los alumnos de 12-14 años, resumiéndose en su capacidad de entender los conceptos históricos y en estudiar cómo eran comprendidos. Entre sus resultados, destacan que cada alumno percibe los conceptos desde una dimensión simple y concreta inicialmente y después se les “atribuyen unas cualidades más abstractas”. Esto se manifiesta especialmente en la concepción de las instituciones sociales, ya que los alumnos tienden a relacionar los personajes concretos con las instituciones que representan. Simultáneamente, el alumno comprende estos conceptos de una forma aislada, y posteriormente, va tejiendo una red conceptual más compleja cada vez, como señala Carretero (2011).

La segunda investigación tenía como objetivo señalar las dificultades en la comprensión de los conceptos socio-políticos, es decir, en este caso hacía alusión al concepto de reino en el mundo antiguo, utilizando el ejemplo de Egipto y el periodo arcaico (Menes). Este estudio, reafirma el concepto de que los alumnos, conforme avanzan de edad, tienen un pensamiento más abstracto y empiezan a entenderlo como un término político, como señala Berti (1994).

En cualquier trabajo de investigación sobre conceptos, han de tenerse en cuenta las dificultades que pueden tener los estudiantes para la comprensión de los mismos. En el estudio de Chi y Roscoe (2002), señalan que aunque ellos deben asimilar gran parte de la información, las mentes de los alumnos no están en blanco, sino que tienen una concepción previa o un conocimiento ingenuo sobre el tópico. Aparejado a este problema, buena parte de este conocimiento previo es erróneo, y por tanto, se pueden empezar a cambiar estas creencias incorrectas (o “preconcepciones”) mediante los procesos de asimilación y revisión. La asimilación es independiente del modelo mental del estudiante (sea correcto o incorrecto), y de hecho la nueva idea o afirmación puede refutar lo que ya sabe, puede llevar a que se produzca el proceso de revisión por parte del alumnado.

Estas investigaciones, sobre todo, se ha querido aportar soluciones en línea con esta problemática sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos y las dificultades en la comprensión de conceptos de ciencias sociales, debido a que el pensamiento formal no se desarrolla hasta los 15-16 años, como delimita Booth (1983). En gran medida, el aprendizaje de conceptos puede ser necesario para que los estudiantes a su vez asimilen los contenidos, y no se limiten a memorizarlos sin ninguna clase de entendimiento, de forma que profundicen y empiecen a desarrollar su capacidad de pensamiento.

### **3. Presentación del problema objeto de estudio**

#### **3.1. Análisis del concepto y sus dimensiones**

El objeto de estudio que se ha planteado en este proyecto es trabajar el concepto de monarquía autoritaria en una clase de Geografía e Historia de 2º de la ESO. En especial, lo relacionaremos con la aparición de una nueva dinastía (los Habsburgo) en la península Ibérica, que supone una problemática delimitada en las entidades políticas peninsulares (Corona de Castilla, Corona de Aragón y Reino de Navarra). Este concepto de monarquía autoritaria, resumido por Fernández (1985): “(...) Una Monarquía supranacional y confesional, en la que el Rey reinaba y gobernaba; añádase esa facultad por la que se consideraban imbuidos de la «cierta ciencia» para ejercitar, en determinadas ocasiones, el poderío real absoluto, de lo que dejan pruebas terminantes (...)”. Además, cuenta con otra característica: “(...) No se gobierna un cuerpo nacional uniforme, sino que deben respetar las estructuras jurídicas de los reinos que gobiernan de forma independiente”. Ha quedado situado entre los límites de la monarquía feudal y el inicio del absolutismo.

Esta acepción es la que me interesa, por lo que debe ser aquella que los estudiantes empiecen a entender para distinguir la monarquía moderna con respecto a la monarquía absoluta, siendo la primera un paso previo indispensable para la “aparición” de la segunda. Este concepto empezó a ser utilizado por la historiografía de principios de los 80, tras la publicación de la obra “*El estado absolutista*” de Anderson (1980),

para distinguir de forma clara el proceso de evolución de los sistemas políticos desde el final de la edad Media. Fernández (1985) empezó a definir el término de monarquía autoritaria como modelo de gobierno de los Austrias españoles en contraposición al absolutismo al que siempre se había asociado el sistema de gobierno de los reinos peninsulares.

El concepto se puede trabajar desde una serie de rasgos o dimensiones que vamos a analizar brevemente, aunque sólo una de estas dimensiones ha sido trabajada en esta experiencia, que vamos a analizar en este momento. La dimensión trabajada han sido los conflictos presentes entre la nobleza como clase dominante privilegiada y la monarquía, lo que llevo a la paulatina formación de la corte como medio de apaciguamiento de la aristocracia por parte de los monarcas. Con ello, se aprecia la diferencia entre una clase dominante que hasta ese momento había detentado el sistema económico y mantenía el poder militar bajo su control, pero que había empezado a ser desplazado por una burguesía proveniente de las ciudades.

Mientras que la segunda de las dimensiones que se pretendía abordar y no se cumplió fue la propia dimensión de construcción del estado, en el sentido de creación de unas instituciones bajo auspicio de un poder político (el poder real, en este caso). Con ello se terminaría con la función básica de la nobleza, que había sido hasta ese momento la posesión del poderío militar en sus manos, lo que había afectado al devenir de la monarquía feudal.

Esta dimensión es la que sería el objeto principal de estudio de los estudiantes, estando en relación con los contenidos de la unidad didáctica que ha sido impartida. Este contenido es eminentemente teórico, y de hecho el concepto de monarquía autoritaria y su relación con las dimensiones que deseo enfocar en el presente estudio, así como empezar a entender que este modelo de gobierno se impuso durante un periodo de tiempo determinado (ss. XVI-XVII), situado entre la monarquía feudal y la transición que se produjo hacia un modelo de monarquía absoluta.

### 3.2. Previsiones/Hipótesis a estudiar en relación al concepto

Respecto a las cuestiones que se pretenden estudiar en relación al concepto escogido, especialmente me interesa que los alumnos comprendan el concepto y lo empiecen a relacionar con los contenidos teóricos, de forma que no quede aislado. En este aspecto, las hipótesis o preguntas que empiezo a plantear en relación al concepto y la dimensión trabajada son:

- [ ¿Entienden en primer lugar el concepto de monarquía autoritaria como evolución del modelo feudal a través de la pugna aristocracia-rey?
- [ ¿Aprecian que los grupos privilegiados castellanos mantenían su poderío político y militar?
- [ ¿Comprenden que las decisiones tomadas por el rey con respecto a la nobleza, conducen al afianzamiento de la autoridad monárquica?

Con la respuesta a estas hipótesis no busco que sólo comprendan el objeto de estudio, sino que vean la relación presente con el ascenso al poder de la dinastía Habsburgo y como este puede llegar a ser clave e incluso extrapolable en relación a otros conflictos interiores sucedidos de forma paralela. Con ello también espero que empiecen a comprender el cambio de un sistema político feudal a una acumulación del poder en manos de la monarquía. Todas las respuestas que se reciban, permitirán conocer si el proceso de aprendizaje ha sido el mejor utilizado, para que en caso de repetir la experiencia, se adapten o valoren cambios dentro de la impartición de la materia.

## 4. Metodología

### 4.1. Planificación y desarrollo de la experiencia innovadora

Una vez que se ha realizado el análisis del concepto, las dimensiones e hipótesis que se quieren trabajar con los alumnos, ha de establecerse como se desarrollará la experiencia en el aula. En este caso, la experiencia diseñada está planificada para realizarse a lo largo de una única sesión durante el Practicum, dirigida al grupo de Secundaria al que imparto docencia, el grupo 2º A del IES La Puebla de Alfindén. Antes de la sesión, especifique a mis estudiantes el motivo por el que realizaríamos una actividad diferente a lo que hasta entonces habían sido las actividades del modelo metodológico utilizado en la unidad didáctica. Se les explicó que se trabajarían con distintos recursos, desde textos de carácter primario, así como una serie de fragmentos de video sobre una serie de televisión (*Carlos, Rey Emperador*). Con estas pautas, pretendía establecer como objetivo trabajar el concepto de monarquía autoritaria, comentando y detallando posteriormente los recursos que se iban a utilizar.

Antes de empezar a desgranar todo, esta sesión ha sido planificada como una sesión de impartición de nuevos contenidos, en este caso, la Guerra de las Comunidades, de forma que se partirá de una óptica concreta para desplazarnos hacia una óptica abstracta. Es relevante considerar que esta experiencia de innovación busca aportar una visión distinta a los propios alumnos, por la cual ellos reflexionasen sobre el modelo monárquico de los Austrias, como desarrollo del contenido de la unidad.

El proceso se llevará a cabo en una sesión, en esta sesión se intercalaran una serie de elementos o materiales, que se irán sucediendo paulatinamente, con momentos de reflexión y debate, en los cuales el docente dirigirá la clase. En primer lugar, comenzaré haciendo la pregunta siguiente: “¿Cuál creéis que sería para vosotros el modelo monárquico de los Austrias con tantos territorios por gobernar, estará más cerca o más lejos del modelo feudal que conocéis?”. A partir de ahí considerare todas las ideas previas que puedan tener, tanto de la monarquía de los Austrias como lo ya conocido

sobre los Reyes Católicos, al igual que su relación con lo ya visto en las clases anteriores.

Seguidamente, para iniciar el trabajo en el concepto y sus dimensiones propiamente dicho, se hará uso de un recurso audiovisual. En este caso servirá para seguir la estructura del *Learning Cycle* de Marek (2008) y dotar de una primera experiencia más cercana a lo material y lo tangible. Han sido utilizados dos fragmentos del episodio 5 de la primera temporada de la serie “Carlos, Rey Emperador” (2015), producida por RTVE. Una vez analizado cada estos fragmentos, que repetiría al menos dos veces y se ha incluido la transcripción en la ficha de alumno, en caso de que sea necesaria. En primer lugar se pasaría a incluir dos preguntas, la primera sería: “¿Cuáles son las intenciones de los personajes (Carlos I y Chievres) que dialogan en el fragmento 1?”. Mientras que la segunda de estas preguntas sería: ¿Y en el fragmento 2 (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco)? El objetivo de ambas es que los alumnos, observando el video, empiecen a percibir la dimensión de la pugna aristocracia-rey y empiecen a desarrollar su pensamiento en ella.

Una vez desarrollado este punto, para iniciar el engrase la maquinaria del pensamiento del alumnado, se procedería a introducir una breve presentación *PowerPoint* en la que se tratan las biografía de cada uno los líderes comuneros y de un personaje clave en la corte borgoñona como Guillaume de Cröy, al igual que se reseñaron una buena parte de las características clave de los mismos, en el caso de los comuneros se resalto su importancia en el medio urbano, debido a que eran jefes de milicia de las principales ciudades castellanas. En los mismos serán incluidos los retratos o imágenes a las que han quedado asociados cada uno de estos personajes.

En este sentido, se introduciría otra pequeña diapositiva en la que se introducirá el concepto de monarquía autoritaria, sin incluir significado, pero si debatiendo lo que puede ser, haciendo referencia a este concepto como la forma de gobierno de los Austrias españoles, siguiendo con las explicaciones previas en el contenido de la unidad didáctica.

De forma, que se continuaría la experiencia con una nueva pregunta, indicando que se deben haber revisado todos los materiales, y recordándoles que debían tener en cuenta lo respondido y debatido en lo anterior: “Con todo lo visto hasta ahora ¿Si por ejemplo fueseis el rey Carlos I, como explicaríais a vuestros súbditos en Castilla qué ser emperador es algo más importante para vosotros que dirigir el reino?”. En esta pregunta, se pretenderá que los estudiantes empalicen y reflexionen sobre los motivos del rey para mostrarse como cabeza del estado frente a la presión nobiliaria.

En la parte final de la experiencia que se ha planteado, se han preparado dos textos, cada uno de ellos dirigidos a reflexionar y obtener nuevos datos entorno a las dimensiones trabajadas. El primero de ellos pertenece a la obra de Lynch y Edwards (2005):

(...) Carlos I, nacido en Gante el 24 de Febrero del año 1500, era un extraño en España y no hablaba castellano. En su casa de Bruselas había pocos españoles. Su educación, en el curso de la cual se inculcaron una mezcla de ideales caballerescos, piedad y preocupación por su dinastía, había sido borgoñona y su aprendizaje en el arte de gobernar había sido dirigido por el aristócrata borgoñón Guillaume de Croÿ, señor de Chievres (...).

Ya en 1516, cuando el joven rey permaneció en los Países Bajos mientras el regente Jiménez de Cisneros intentaba arrancarlo de manos de los flamencos y conducirlo a Castilla para que gobernara el reino, una serie de cargos importantes fueron otorgados o vendidos a flamencos del círculo del monarca, al tiempo que se enviaba dinero de la península Ibérica a Bruselas para financiar la corte de Borgoña (...).

A raíz de este fragmento, se realizará una sencilla pregunta que será incluida entre las reflexiones de la actividad y se debatiría, siendo esta: ¿Si vosotros fueseis Cisneros y los nobles castellanos, que haríais para reclamar al rey en Castilla y evitar seguir perdiendo dinero y cargos a manos de los flamencos? Esta pregunta sería a raíz de mostrar a los estudiantes la visión de la parte contraria al rey y como los propios nobles tenían su propio poderío que debía ser reconocido.



Seguidamente, se introduciría un segundo fragmento de texto, en este caso de una fuente primaria, las peticiones de los Comuneros de Burgos en 1520. Este documento de peticiones será comentado con un pequeño debate oral en el aula. En el mismo se intentará inculcar a los alumnos la necesidad de pensar en la grande y pequeña nobleza como un ente vivo, representando a las ciudades:

“Que, en conformidad con las leyes y ordenanzas del reino y con las antiguas costumbres, Su Majestad no acuerda ni oficio ni beneficio ni mando ni pensión ni carga a los extranjeros, sino sólo a los castellanos nacidos y residentes en el reino (...). Que las ciudades que disponen de derecho de voto en Cortes tienen la posibilidad de reunirse cada vez que lo desean y como mínimo una vez al año (...). Prohibir la exportación de lana reporta enormes ventajas a los habitantes de estos reinos (...). Si no se exporta la lana se fabricarán en los propios lugares ropa (...)”

Peticiones de los Comuneros de Burgos, 1520.

Finalmente, se haría un pequeño debate oral a raíz del final de la revuelta (la derrota de los comuneros) y se mostraría el cuadro de Gisbert, *La ejecución de los Comuneros* (1860). Se comentaría el cuadro brevemente, de forma que los alumnos entendiesen la idea de la justicia real. Se hará observaciones sobre la época en la que fue pintado el cuadro, recalando que no es una obra coetánea, sino que es una obra del romanticismo. Por último, cerrando el turno de intervenciones y la actividad se haría la pregunta final de síntesis: “Después de haber visto todos los materiales, que debéis tener en cuenta para responder esta pregunta ¿creéis que el rey a partir de este momento se mostro más atento a los asuntos de Castilla, al igual que a los asuntos de los otros reinos (Aragón, Nápoles, Flandes...) y el Sacro Imperio?”. Con esta última pregunta, para la que otorgaría 10 minutos en su respuesta, finalizaría la sesión destinada a la experiencia de innovación-investigación en el aula.

## 4.2. Instrumentos y procedimientos de obtención de la información

Para poder analizar los planteamientos de los estudiantes, así como responder a las hipótesis planteadas en el apartado anterior, se utilizaron dos instrumentos necesarios para la obtención de la información. El principal instrumento será una hoja de respuestas que se les indicará que debe ser incluido en un folio en blanco. Durante la propia experiencia haré una serie de preguntas, que las hemos incluido en el apartado anterior, pero que vale la pena revisar de nuevo:

6. 1. ¿Cuál creéis que sería para vosotros el modelo monárquico de los Austrias con tantos territorios por gobernar, estará más cerca o más lejos del modelo feudal que conocéis?
7. 2. ¿Cuáles son las intenciones de los personajes (Carlos I y Chievres) que dialogan en el fragmento 1?
8. 3. ¿Y en el fragmento 2 (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco)?
9. 4. Con todo lo visto hasta ahora ¿Si por ejemplo fueseis el rey Carlos I, como explicaríais a vuestros súbditos en Castilla qué ser emperador es algo más importante para vosotros que dirigir el reino?
10. 5. ¿Si vosotros fueseis Cisneros y los nobles castellanos, que haríais para reclamar al rey en Castilla y evitar seguir perdiendo dinero y cargos a manos de los flamencos?
11. 6. Después de haber visto todos los materiales, ¿Qué pensáis, que el rey a partir de este momento se empezó a mostrar más atento a los asuntos de Castilla, al igual que a los asuntos de los otros reinos (Aragón, Nápoles, Flandes...) y el Sacro Imperio Romano Germánico?

Además de recoger los folios en los que se incluyan estas respuestas, también realizare un pequeño diario con las intervenciones destacadas en cada cuestión especialmente haciendo referencia a las reflexiones profundas de determinados alumnos. Esto es necesario puesto que los alumnos dependen del debate entre los miembros de la clase de forma conjunta a la reflexión intelectual tradicional. No solo se van a explicar y mostrar los textos, videos, imágenes y otros recursos utilizados durante la sesión, sino que pretenderé que los alumnos intervengan y reflexionen, para hacer que sus ideas previas cambien a un conocimiento más profundo y que puedan relacionarlo y aplicarlo en el resto del contenido de la unidad didáctica. El cuaderno de observación me permitirá saber que estudiantes han sido los más participativos (obviamente anonimizaré a los estudiantes), además de servirme de apoyo para obtener algunas respuestas sobre determinadas cuestiones. Además me permitirá saber si la experiencia de innovación ha resultado atractiva, ya que además del interés que tienen los resultados, es importante saber si la forma de trabajar les ha gustado a los alumnos. De esta forma se contará con un *feedback* que pueda ser útil en caso de realizarse una experiencia innovadora posteriormente, pudiendo alterar aspectos menos atractivos (por aburrimiento o excesiva carga de contenido) para el futuro y aspectos más atractivos (idoneidad de los materiales y recursos utilizados).

Por ello se pretende trabajar el concepto de monarquía autoritaria y sus dimensiones a través de una metodología que requiera el uso de una serie de recursos, como son los textos expuestos previamente, los fragmentos de un medio audiovisual y algunas obras pictóricas. Estos recursos se encuentran en relación con los planteado previamente, de forma que los estudiantes piensen sobre cada uno de ellos. Como instrumentos para dotar el análisis de las reflexiones de los estudiantes, se contará con las cuestiones planteadas y el cuaderno de observaciones.

Esto se desarrollará en una sesión si es posible, pero en caso de que el tiempo no fuera suficiente, bastaría con utilizar unos 20-30 minutos de la sesión siguiente, de forma que se pueda trabajar de forma profunda y completa el concepto propuesto.

## **5. Presentación de resultados**

### **5.1. Relato sintético de la aplicación práctica**

Finalmente, la experiencia fue realizada en el grupo de 2º A del IES La Puebla, que nominalmente cuenta con 29 alumnos, entre las dos sesiones completas se contó con 26 alumnos para la experiencia. Este grupo cuenta con un rendimiento muy heterogéneo entre sus propios alumnos, habiendo presentes dos alumnos de altas capacidades (que no se encuentran inscritos en ningún programa), de hecho entre los grupos de 2º de la ESO se sitúan en el puesto intermedio por rendimiento (hay tres grupos, 2º A, 2º B y 2º C).

El mayor inconveniente que surgió en la propia experiencia fue que no se contó con suficiente tiempo para trabajar todos los recursos y materiales en una única sesión. Está se impartió el viernes 21 de abril de 2017 en la tercera hora de clases (10:35-11:25), lo que llevo a que se necesitase de una segunda sesión en la que poder terminar de analizar los últimos textos y completar las últimas preguntas. En un principio, cuando se ha señalado la planificación metodológica de la experiencia, se ha apuntado que con una sesión bastaría, pero el tiempo de reflexión concedido en las primeras respuestas y la gran interacción del primer día afecto a la experiencia en términos temporales. En cierto sentido, el mayor problema aparte de la segunda sesión fue la presentación del concepto en sí mismo, que quizá fue algo apresurada y menos preparada de lo esperado. Esta segunda sesión tuvo el mayor problema de ser en la primera hora de clases (8:30-9:20), justamente el martes 25 de abril de 2017, que era el primer día lectivo tras el puente festivo de San Jorge, lo que no ayudo al clima de interacción de la clase ni a la motivación de los alumnos.

La propia experiencia se inicio en la primera sesión con una participación alta, ya en la sesión anterior (que había sido una sesión clásica de la unidad didáctica, les había advertido que se trabajarían textos y medios audiovisuales). Esto ya les había aportado una motivación extra y de hecho el día de la sesión original se notaron las ganas. De

hecho la primera pregunta, aunque les pareció extraña inicialmente, entendieron que era necesaria para probarse a sí mismos.

Un problema que surgió durante el inicio de la experiencia fue que tres alumnos tuvieron que marcharse a una actividad extraescolar que se realizó durante el horario lectivo (sesión del programa del departamento de Orientación de Hermano Mayor). Esto dejó a la clase con 25 alumnos que se encontraban en el aula, de los cuales uno no quiso realizar la experiencia, puesto que no consideraba que fuese útil.

En esta pregunta, los alumnos empiezan a cuestionarse que el modelo monárquico de los Austrias se mueve en un terreno diferente a la época feudal, de hecho algunos de ellos, como el alumno 023 apunta que el poder de la nobleza pudo disminuir en esta época (reflexión interesante) a la par que aumento el poder del rey. En cambio otros alumnos aportan la visión de que el rey se vio obligado a compartir su poder con los nobles de nuevo, como por ejemplo el alumno 028. Esta primera pregunta, aunque tenía un carácter de evaluación inicial, sirvió para medir si los alumnos estaban predisuestos a iniciar la experiencia.

El avance en la misma, presentando los videos, supuso un punto de interés para los alumnos, que continuaron mostrando una mayor intervención, de hecho la 2º y 3º pregunta supusieron que los alumnos se cuestionasen y comentasen activamente sobre las escenas que se habían presenciado. En especial, en el debate de la 2º pregunta todos los alumnos muestran mucho interés por intervenir, por ejemplo el alumno 014 apunta que las diferencias entre el rey y los nobles se han de resolver mediante el uso del pueblo como instrumento para subyugar a estos últimos. En el debate referente a la 3º pregunta los alumnos siguen mostrando gran interés, si bien los propios alumnos entre sus opiniones muestran cierta preferencia por ver a los nobles como un ente compuesto formado por los intereses de múltiples individuos, de forma que empezaban a tener una visión los estudiantes de ese enfrentamiento y como se desarrollaba.

Ha de señalarse que la repetición de cada fragmento de video fue útil para que estuviesen atentos, lo que les llevo a un mayor debate entre ellos. En la última parte de la primera sesión, los estudiantes apreciaron la presentación del concepto, si bien no fue desarrollado por el docente en ningún momento para que no lo memorizasen (hicieron algunas preguntas cuestionando su significado, pero no lograron descifrarlo y relacionaron las primeras preguntas con el mismo). Seguidamente, se realizo la breve explicación (con una pequeña presentación PowerPoint, en la que se enmarcaron las biografías de cada uno de los personajes. En esta presentación percibí que los alumnos apuntaban los datos con cierta avidez, puesto que les advertí de la necesidad de tenerlos en cuenta en lo que restaba de experiencia.

La segunda sesión, que consto de la última parte de la experiencia, y que fue necesaria de realizar por falta de tiempo en la primera parte, se realizo un martes a las 8:30, lo que afecto al ánimo de los alumnos. En esta sesión hubo menos debates e intervenciones, de hecho los alumnos no se mostraban animados con la parte final de la experiencia. La lectura de cada uno de los textos, a pesar de sus cortas dimensiones, provocaba cierta sensación de aburrimiento.

El único cambio en la planificación fue la visualización del cuadro de Gisbert (1860) sobre la ejecución de los Comuneros, que si provoco cierta curiosidad y animo a algunas preguntas, especialmente sobre cómo se desarrollo finalmente la revuelta (el final), en el alumno 027 (que hasta ese momento no había mostrado una gran participación). En este aspecto, se tuvo en cuenta la datación de la obra pictórica, siendo una obra del Romanticismo, y no siendo coetáneo. Por ello este recurso se utilizo solo como medio visual para mostrar la primacía real.

La 5º pregunta que se incluyo, era similar a la 4º, y buscaba apoyarse en este hilo conductor, puesto que buscaba que se viesen las diferencias entre la nobleza y el monarca desde la perspectiva de la primera. Esta pregunta fue entendida, pero en cierta forma no recordaban lo realizado el día anterior (a pesar de haberles hecho una pequeña recapitulación antes de retomar la experiencia). Por lo que suscito bastantes dudas iniciales, provocando un debate sano, lo que llevo a que muchos de los alumnos

considerasen necesaria la presión como forma de cambiar la forma de gobierno de la monarquía. Por último, la pregunta que servía como conclusión o cierre de la experiencia, donde se habría dirimido la mayor reflexión, no funcionó como debía haber funcionado, puesto que provocó la elección clásica en la respuesta entre afirmación y negación.

Finalmente se recogieron las hojas de la experiencia para su recopilación y análisis, y les pregunté si les había parecido bien este método de trabajo. Reconocieron que era un método útil si se planteaba en una única sesión, sino se les hacía algo abrumador. En cierta forma su memoria y su cerebro trabajaban mejor a corto plazo. Que la actividad fuese para explicar unos contenidos resultó ciertamente útil, aunque debe reconocerse que habría sido mejor planteada si se hubiese realizado como una actividad de ampliación y profundización de la materia. Puesto que liberaría de carga de trabajo y permitiría enfocar la unidad desde una perspectiva muy diferente a la que se había trabajado hasta ese momento.

## **5.2. Análisis y exposición de los resultados**

Los datos que se expondrán en el presente trabajo de investigación corresponden a la experiencia realizada en el grupo de 2º A, siendo 29, aunque entre los resultados se encuentran que solo 27 alumnos completaron la experiencia (y en tres casos concretos fue una participación parcial debido a que no pudieron asistir a la primera sesión por causas extraescolares, como se ha señalado en el punto anterior).

Se ha de señalar que solo se ha trabajado una dimensión finalmente para llegar al concepto, lo que luego se tratará con más detalle en la discusión de los resultados. En esta dimensión se jerarquizaran las ideas e hipótesis planteadas, de forma que dependerá del grado de comprensión del estudiante su encaje en una u otra categoría.

## 1.- Dimensión de primacía del rey/rivalidad rey-nobleza:

- [ ¿Comprenden el concepto de monarquía autoritaria como evolución del modelo feudal a través de la primacía del rey, apreciando que los grupos privilegiados castellanos tenían un poderío militar y político?

*Categoría 0:* No aparece reflejada ninguna idea de ese tipo en las respuestas de los estudiantes (o no dieron respuesta alguna). Ejemplo alumno 011: “De conseguir el dinero para ser coronado emperador. Ganar el Sacro Imperio, defender a Castilla”. Alumno 009: “Aumentar los impuestos. Luchar por la independencia de Castilla”.

*Categoría 1:* Comprenden que el modelo monárquico autoritario conlleva la rivalidad entre el rey y los nobles como un conflicto puntual. Ejemplo alumno 027: “Conseguir el dinero para poder ser elegido emperador. Están molestos con él porque se han llevado su dinero”. Alumno 006: “El señor de Chievres quiere obtener el dinero a toda costa pero Carlos I se resiste porque cree que crecerá el descontento. La intención es luchar contra Carlos I por sus peticiones ya que no reciben la atención merecida”.

*Categoría 2:* Entienden que la rivalidad entre el rey y la nobleza es consecuencia de un conflicto por el poder político y social. Ejemplo alumno 017: “El señor de Chievres quiere subir los impuestos porque piensa en sus intereses y no en el pueblo, mientras que Carlos I no está de acuerdo. Los nobles dicen que Carlos I solo mira por su bien y el de los consejeros borgoñones, queriéndose rebelar por Castilla”. Alumno 015: “Carlos I quiere el dinero pero teme aumentar el descontento de la población mientras que Chievres pretende dirigir a Carlos hacia sus intereses. Están enfadados con Carlos porque no hace caso a sus peticiones, ya que solo piensa en su bien y esto lleva a que haya una revuelta”.

*Categoría 3:* Comprenden que esta monarquía autoritaria cuenta con una primacía del rey que empieza a estar presente aunque los nobles aún retienen y se disputan el poder político y militar. Ejemplo alumno 023: “Sus intenciones son la convocatoria de



Cortes para provocar impuestos, utilizando a la nobleza para la recaudación. Mientras los nobles defenderán a Castilla del abandono de Carlos de los asuntos de gobierno”. Alumno 012: “El señor de Chievres quiere recaudar más impuestos y que todo ello provoque una revuelta. Pero Carlos I se niega e intenta convencerle de que entre en razón. Lucha contra Carlos por Castilla porque se ha marchado con los impuestos que recaudaba y quieren derrocarlo. Porque siempre ha mirado por su bien y no por el bien común que es lo que le interesaba a los castellanos para que se ciñese la corona de Castilla.

Alumno	Categoría
001	0
002	0
003	2
004	0
005	1
006	1
007	2
008	1
009	0
010	1
011	0
012	3
013	0
014	2
015	2
016	1
017	2
018	0
019	0
020	1
021	1
022	1
023	3
024	0
025	1
026	1
027	1
028	0
029	1

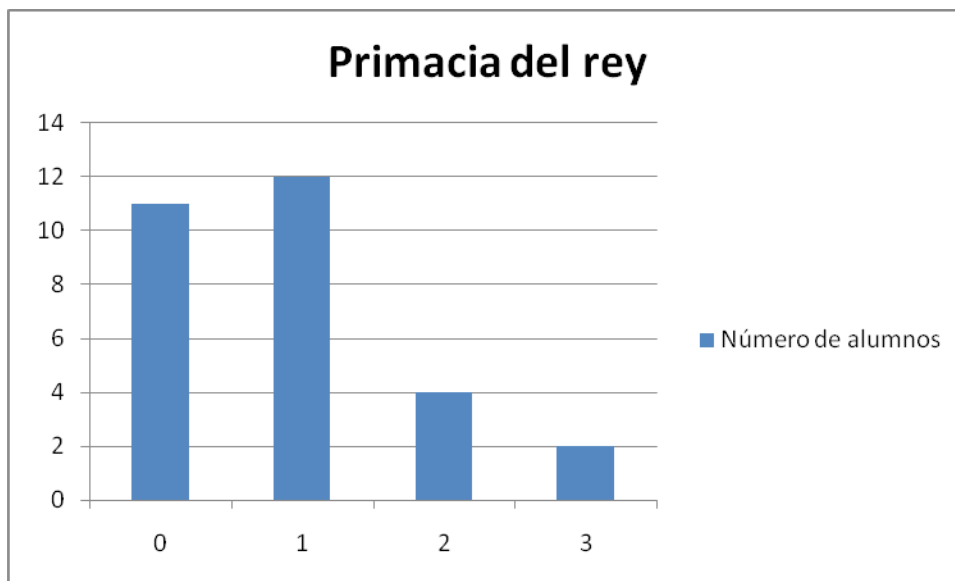
Distribución de los alumnos por categorías:

*Cat. 0:* 11 estudiantes → 001\*, 002, 004, 009, 011, 013\*, 014, 018, 019\*, 024\*, 028\*.

*Cat. 1:* 12 estudiantes → 005, 006, 008, 010, 016, 020, 021, 022, 023, 025, 026, 027, 029.

*Cat. 2:* 4 estudiantes → 003, 007, 015, 017.

*Cat. 3:* 2 estudiantes → 012, 023.



En la tabla se puede observar como un gran parte de los 29 estudiantes se mantienen en la categoría 1, mientras que unos pocos (excluyendo las ausencias, serían 6 estudiantes) se mueven en la categoría 0, al igual que en las categorías 2 (4 estudiantes) y 3 (2 estudiantes). En algunos casos, la falta de información en las respuestas de la hoja lastro ligeramente los resultados, aunque muchos alumnos que apuntaron grandes reflexiones orales, supieron plasmarlas en sus hojas de respuesta y no solo en los debates de clase. En su mayoría, se ha situado a los estudiantes en la categoría que más se adecuaban, a pesar de que los límites de la categoría 1 y 2 han sido densos de definir.

## **6. Discusión de resultados y conclusiones**

### **6.1. Interpretación de los datos expuestos**

En este apartado voy a evaluar los datos obtenidos de la experiencia, en este caso, se ha de considerar oportuno mencionar que el estudio del concepto ha sido parcial y solo ha contado con una única dimensión analizada. Esto supone un punto negativo en la investigación, puesto que los recursos no se dirigieron apropiadamente.

Inicialmente, observando los cuadros y las gráficas, se puede observar que la comprensión del concepto monarquía autoritaria y su dimensión sobre la primacía del rey, la rivalidad rey-nobleza, no ha sido muy profunda. Una buena parte de los alumnos no han pasado de las categorías 0 y 1 (especialmente de esta última), lo que significa que han tenido dificultades en comprender las características más básicas. En estas categorías no hubo una gran profundización, de forma que sus ideas se han alejado de las categorías superiores.

La mayor parte de la información recogida muestra como han conocido al menos un rasgo de esta dimensión, lo que ya de por hecho es relevante, puesto que han reflexionado y comprendido lo que les estaba enseñando en la actividad. Al comenzar la actividad, ningún alumno sabía que era monarquía autoritaria, puesto que el término era nuevo para ellos en el curso de 2º de la ESO (13-14 años). Al comienzo de la experiencia no lo conocían, pero después lograron desarrollarlo, al menos en sus rasgos más básicos con la categoría 1. En el caso de las categorías 2 y 3, se vio un mayor esfuerzo por profundizar, junto con la propia participación (a excepción del alumno 012, que no participo apenas).

La dificultad mayor para llegar a la categoría 3 fue la complejidad del concepto y su carácter inédito, siendo un contenido trabajado por primera vez en este curso. Puede resultar particularmente difícil para los alumnos trabajar conceptos como monarquía autoritaria, monarquía feudal o Absolutismo, siendo incapaces de ver las diferencias.

Tampoco conocen como se empezaron a desarrollar y organizar los estados modernos, al igual que la organización del gobierno (quien ejerce el poder). En cualquier caso, cuando realizaba preguntas sobre la importancia de la nobleza en las ciudades castellanas, ellos creían que era la burguesía la que consideraba que tenía el poder máximo y la aristocracia no estaba presente en el gobierno de la ciudad.

De cualquier forma, los resultados de esta dimensión trabajada han sido bastante satisfactorios, puesto que los estudiantes partían de unas ideas preconcebidas y una base muy poco trabajada. De esta forma, los estudiantes sobre todo han sabido empezar a comprender los entresijos del mundo moderno, junto con el trabajo sobre las fuentes, que se ha de considerar un requisito indispensable.

Hay que considerar que la hipótesis que se pretendía llevar a cabo en esta experiencia no se ha cumplido en buena medida. Los problemas de no trabajar una dimensión de las dos que estaban planificadas se hicieron notar en la recopilación y análisis de los resultados, y en el fondo se debió a la dificultad de plantear unas preguntas por parte del docente sobre lo que querían aprender los estudiantes referentes a la organización del estado. A pesar de todo, hay que señalar que para la complejidad del tema, requerirían de dedicarse unidades didácticas completas o de actividades específicamente dedicadas al principio de cada evaluación, focalizando en el estudio de los conceptos clave de cada época (véase monarquía autoritaria y absoluta, para la temática referente a la Edad Moderna), antes de sumergirse en el contenido propiamente dicho. Al final de la experiencia, esta dimensión y el concepto trabajado les ha sido útil para aplicarlo en otros puntos de la unidad didáctica (véase las Alteraciones de Aragón, con un trasfondo ligeramente diferente).

La densidad de los textos y los debates en el aula influyeron en la experiencia y en su mayor duración, como he señalado anteriormente, lo que habría sido de gran ayuda para profundizar si no hubiese influido el tiempo del que se disponía en la unidad didáctica y las sesiones ya preparadas.

Los alumnos se mostraron diferentes en cada una de las sesiones, aunque al final agradecieron la realización de una actividad diferente a la mera clase tradicional, puesto que les ayudo a contemplar el temario desde otra perspectiva.

En resumen, los resultados muestran una comprensión baja del concepto y sus dimensiones. Es probable que siendo la primera experiencia de innovación-investigación realizada, los recursos no fuesen los mejores, al igual que la propia preparación de la actividad, para la comprensión profunda que se exigía. Además la motivación y el hecho de dejar respuestas en blanco pudieron influir en que algunas respuestas se sitúen en las categorías inferiores por falta de reflexión.

## **6.2. Relevancia y transferibilidad para experiencias futuras**

Tras haber tratado el análisis de los resultados y haber señalado las fortalezas y las carencias de este trabajo de investigación, considero que si se preparase para dedicársele un mayor tiempo en el aula, tanto para mejorar los resultados como para mejorar la experiencia y que el nivel de comprensión aumente.

Pienso que la experiencia ha sido ciertamente positiva para los alumnos, aún con ciertos problemas, viendo que era una forma de dar clase completamente distinta a lo que estaban habituados. Dieron su opinión oralmente al finalizar la unidad didáctica, y mostraron interés por lo que vieron, salvo en ciertos momentos. Esta clase de experiencias pueden servir para que los alumnos trabajen conceptos, que a nosotros como docentes no pueden parecer sencillos, pero que ellos no se ven tan acostumbrados a pensar, desarrollar el conocimiento o profundizar en los contenidos de la materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

En conclusión, este trabajo, aunque como primera experiencia se ha mantenido en un perfil bajo, ha aportado a los alumnos una visión nueva sobre el concepto de monarquía autoritaria, relacionando la dimensión trabajada con el contenido de la unidad. Un resultado que ha sido parcialmente positivo, pero que alienta a preparar

futuras experiencias para otros grupos, cursos y relacionado con otros conceptos, lo que sirva para construir un aprendizaje más profundo y reflexivo.

## 7. Referencias bibliográficas y recursos utilizados

### 7.1. Bibliografía

- ANDERSON, P. (1979). *El estado absolutista*, Siglo XXI Editores: México D.F.
- BERTI, A. E. (1994). Children's Understanding of the concept of State. En M. CARRETERO y J. F. VOSS (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 49-76). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- BOOTH, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y aprendizaje*, nº 62-63, pp. 153-167.
- CARRETERO, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). México D. F: Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de Cuauhtémoc.
- CHI, M. T. H., y ROD, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. En M. LIMÓN y L. MASON (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- ELLIOT, J. H. (2002). España en Europa. Estudios de historia comparada, Universidad de Valencia: Valencia, pp. 68-91.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (1985). «Los Austrias mayores ¿monarquía absoluta o autoritaria?», *Studia historica. Historia moderna*, nº3 (pp. 7-10): Madrid.
- LYNCH, J. y EDWARDS, J. (2005). *El auge del Imperio (1474-1598)*, col. Historia de España, vol. IV, Crítica: Barcelona.

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

NICHOL, J. y DEAN, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills* (pp. 108-117). Routledge: London and New York.

## **7.2. Webgrafía y recursos audiovisuales**

La ejecución de los comuneros, de Gisbert (1860), recuperado de: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/bf/59/3c/bf593c2bd6045ccf8a6fffa304a52b29.jpg> (consultado el 09/05/2017).

Carlos, Rey Emperador (2015) <http://www.rtve.es/alacarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap5-ok-031015/3310295/>, Fragmento de tiempo 0:05-0:20, [consultado el 19/04/2017].

Carlos, Rey Emperador (2015) <http://www.rtve.es/alacarta/videos/carlos-rey-emperador/carlos-rey-cap5-ok-031015/3310295/>, Fragmento de tiempo 7:22-7:57, [consultado el 19/04/2017].

## **8. Anexo I: Hoja de materiales del alumno y materiales de la experiencia**



## 8.1. Hoja de actividad: La oposición a Carlos I y el modelo de monarquía de los Austrias

Indicaciones previas:

5. Os entregaré una hoja en blanco para responder las preguntas, que deberéis entregarme al final de la clase, con vuestro nombre y apellidos.
6. Os recomiendo que escribáis y participéis en los debates a raíz de cada pregunta, pero de verdad, viene bien escribir ideas y responder a las preguntas que se os ocurran.

**Pregunta 1:** ¿Cuál creéis que sería para vosotros el modelo monárquico de los Austrias con tantos territorios por gobernar, estará más cerca o más lejos del modelo feudal que conocéis?

---

Transcripción fragmento de video 1, personajes: Carlos I y el señor de Chievres (capítulo 4):

- [ Señor de Chievres: Convocaremos Cortes y se avendrán, como siempre.
- [ Carlos I: Reunirlas llevara un tiempo que no tenemos ¡necesitamos el dinero ya!
- [ Señor de Chievres: Mientras, pediremos la contribución de vuestros más humildes vasallos.
- [ Carlos I: (irónico) Que lo harán de buena gana.
- [ Señor de Chievres: Aumentaremos los impuestos. Quien no pague habrá de atenerse a las consecuencias.
- [ Carlos I: ¡Pero no bastará! ¡Sólo conseguiremos acrecentar el descontento de las gentes!
- [ Señor de Chievres: Y lo dirigirán contra los nobles a los que obligaremos a recaudarlos. En poco - tiempo, los tendréis comiendo de vuestra mano.
- [ Carlos I: (da un respingo) ¿Pretendéis provocar una revuelta? (...) ¡Es una locura!
- [ Señor de Chievres: Es eficaz. ¿Acaso lo desaprobáis?
- [ Carlos I: (resopla).

Transcripción fragmento de video 2, personajes: Juan de Padilla, Juan Bravo, Francisco Maldonado y María Pacheco (capítulo 5):

9. Juan de Padilla: Hemos sido pacientes, pero una y otra vez, Carlos ha desoído nuestras peticiones.
10. María Pacheco: Y ahora, cuando se ha hecho con nuestras rentas, se marcha.
11. Juan de Padilla: ¿Hemos de servir a quien se ciñe la Corona de Castilla como un medio para ganar la del Imperio y no como un privilegio?

12. Francisco Maldonado: Desde que llegó ha mirado solo por su bien, despreciando el nuestro.
13. Juan de Padilla: Me niego a postrarme ante quien nos sangra para engrandecerse, ante quien malversa la riqueza de nuestro reino.
14. Francisco Maldonado: Solo nosotros amamos Castilla, solo nosotros podemos salvarla.
15. María Pacheco: Maldonado esta en lo cierto. Cada comunidad, cada castellano, ¡en armas contra Carlos!
16. Juan de Padilla: ¡En armas por Castilla!
17. (TODOS): ¡Por Castilla!

**Preguntas 2 y 3:** ¿Cuáles son las intenciones de los personajes (Carlos I y Chievres) que dialogan en el fragmento 1? ¿Y en el fragmento 2 (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco)?

---

Leer el cuadro ¿Quiénes eran los comuneros?, de la página 229 del libro 2.2.

Presentación *PowerPoint* en la que se expone a los principales líderes comuneros (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco) y al líder del partido borgoñón (Chievres).

**Pregunta 4:** Con todo lo visto hasta ahora ¿Si por ejemplo fueseis el rey Carlos I, como explicaríais a vuestros súbditos en Castilla qué ser emperador es algo más importante para vosotros que dirigir el reino?

---

Texto 1. “(...) Carlos I, nacido en Gante el 24 de Febrero del año 1500, era un extraño en España y no hablaba castellano. En su casa de Bruselas había pocos españoles. Su educación, en el curso de la cual se inculcaron una mezcla de ideales caballerescos, piedad y preocupación por su dinastía, había sido borgoñona y su aprendizaje en el arte de gobernar había sido dirigido por el aristócrata borgoñón Guillaume de Croÿ, señor de Chievres (...).

Ya en 1516, cuando el joven rey permaneció en los Países Bajos mientras el regente Jiménez de Cisneros intentaba arrancarlo de manos de los flamencos y conducirlo a Castilla para que gobernara el reino, una serie de cargos importantes fueron otorgados o vendidos a flamencos del círculo del monarca, al tiempo que se enviaba dinero de la península Ibérica a Bruselas para financiar la corte de Borgoña (...).”

**Pregunta 5:** ¿Si vosotros fueseis Cisneros y los nobles castellanos, que haríais para reclamar al rey en Castilla y evitar seguir perdiendo dinero y cargos a manos de los flamencos?

---

Texto 2. “Que, en conformidad con las leyes y ordenanzas del reino y con las antiguas costumbres, Su Majestad no acuerda ni oficio ni beneficio ni mando ni pensión ni carga a los extranjeros, sino sólo a los castellanos nacidos y residentes en el reino (...).

Que las ciudades que disponen de derecho de voto en Cortes tienen la posibilidad de reunirse cada vez que lo desean y como mínimo una vez al año (...).

Prohibir la exportación de lana reporta enormes ventajas a los habitantes de estos reinos (...). Si no se exporta la lana se fabricarán en los propios lugares ropa (...)"

*Peticiones de los Comuneros de Burgos, 1520.*

---

**Pregunta 6:** Después de haber visto todos los materiales y para concluir ¿qué pensáis del rey a partir de este momento, se empezó a mostrar más atento a los asuntos de Castilla, al igual que a los asuntos de los otros reinos (Aragón, Nápoles, Flandes...) y el Sacro Imperio Romano Germánico?

## 8.2. Materiales de la experiencia



La ejecución de los Comuneros, de Gisbert (1860).

## La oposición a Carlos I: La guerra de las Comunidades




La ejecución de los comuneros, de Antonio Gisbert Pérez (1860), Palacio de las Cortes, Madrid.

### Líderes comuneros




- Juan de Padilla (1492-1521):
  - De origen hidalgo (baja nobleza) nacido en Toledo.
  - Hijo del regidor y jefe de milicias de Toledo.
  - Casado con Maria Pacheco, descendiente de la casa noble de los Mendoza.
  - Nombrado jefe de milicias de Toledo en 1518.



- Juan Bravo (1483-1521):
  - De origen hidalgo, nacido en Atienza (Guadalajara).
  - Descendía de la familia Mendoza por parte de madre, siendo primo de María Pacheco y Juan de Padilla.
  - Nombrado jefe de milicias y regidor en Segovia (1519).
- Francisco Maldonado (1480?-1521):
  - De origen hidalgo y nacido en Salamanca, perteneciente a la baja nobleza.
  - Fue nombrado capitán de las milicias de Salamanca.

### Consejeros reales



- Guillaume de Cröy (1458-1521):
  - Noble borgoñón, tutor de Carlos I.
  - Portavoz de los consejeros flamencos y borgoñones.
  - Hombre de confianza de Carlos para los asuntos imperiales.

Presentación *PowerPoint* en la que se expone a los principales líderes comuneros (Padilla, Bravo, Maldonado y María Pacheco) y al líder del partido borgoñón (Guillaume de Cröy, señor de Chievres).