

La revista *Didácticas Específicas* presenta en este número la segunda parte de los resúmenes de Trabajos de Fin de Máster seleccionados entre los que se presentaron en el curso 2010-11. Continuando con la labor iniciada en los números 3 y 6 se consolida ya una sección que pretende abrir una ventana hacia los jóvenes investigadores que prolongan su formación inicial en los posgrados donde imparten su docencia los profesores de nuestro departamento. En tiempos de grandes dificultades para nuestros estudiantes es un deber mostrar a los lectores una breve reseña del trabajo en el que culminan su aprovechamiento académico de los másteres en los que, con ilusión y compromiso, se está forjando una nueva generación de profesionales, intelectuales y jóvenes comprometidos con el conocimiento y la cultura científica. Si cada vez es más difícil dar el paso de inscribirse en un máster por las elevadas exigencias económicas de la matrícula y por la necesidad de prolongar un año más su formación universitaria –en detrimento de la búsqueda del primer empleo– quiénes así lo hacen deben recibir no solo nuestro esfuerzo en contribuir con lo mejor que tenemos a su formación superior, sino también nuestro apoyo e impulso. No hay futuro en la universidad, ni en la cultura, ni en la ciencia, ni en la sociedad si no se garantizan generaciones de reemplazo con la mejor formación posible. Si la clase política que gobierna este país no lo entiende así –y eso es lo que parece, desafortunadamente– las profesoras y profesores que impartimos nuestra docencia en los posgrados de este departamento estamos comprometidos con llevarles la contraria y a ayudar a crecer académicamente a nuestros estudiantes – como nuestros maestros hicieron con nosotros hace años– para que, cuando llegue su tiempo, puedan tomar el relevo de la investigación y la docencia, preferiblemente en este país, sin convertirse en una generación excelente de españoles por el mundo.

Es por ello, que queremos dar a conocer los trabajos de Fin de Máster presentados en los dos posgrados en los que el Departamento de Didácticas Específicas colabora: el *Máster de Formación de Profesorado en ESO y bachillerato* y el *Máster de Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales*. Es un orgullo, por tanto, mostrar los primeros resultados de aquellos estudiantes que han participado en ellos con la encomiable aspiración en llegar a ser profesoras y profesores de educación secundaria y quienes han pensado que su futuro profesional puede estar vinculado con la investigación en las diferentes didácticas específicas de Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Matemáticas o con la didáctica del patrimonio histórico y natural.

José L. De Los Reyes Leoz.

TÍTULO: EL ROMPECABEZAS DE LOS RIESGOS NATURALES

AUTOR: Juan Luis Arceda Cuadrado

juanluweb@hotmail.com

TUTOR: Alfonso García de la Vega (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Licenciado en Geografía por la Universidad Autónoma de Madrid (2010) y Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato por la Universidad Autónoma de Madrid (2011).

RESUMEN: Este trabajo aprovecha las posibilidades que ofrece el currículo para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al tema de los riesgos naturales desde la asignatura *de Ciencias sociales, Geografía e Historia* del tercer curso de la ESO. Lo innovador resulta de combinar el conocimiento teórico y técnico sobre qué se conoce como riesgos naturales y cuáles son los más importantes (terremotos, tsunamis, movimientos de ladera, inundaciones, incendios forestales, subsidencia y colapso en zonas kársticas) para poder plantear medidas de prevención y mitigación de los mismos. Usando diferentes estrategias didácticas –entre ellas la denominada como “Rompecabezas” o “Jigsaw”- se busca potenciar la interacción positiva con el entorno, el análisis del territorio, la toma de decisiones responsables y respetuosas con el medio ambiente.

OBJETIVOS DEL TFM:

Para abordar el tema de los riesgos naturales, es preciso saber qué son. “*El riesgo natural es la posibilidad de que un territorio y la sociedad que lo habita pueda verse afectado por un fenómeno natural de rango extraordinario*”. En definitiva, el riesgo está relacionado con la intervención que el hombre realiza sobre el territorio, y en muchos casos, esto se debe a que se actúa en el mismo de una manera poco adecuada, sobre todo en lo referido a actividades o asentamientos.

Todavía son recordadas las imágenes de los terremotos de Fukushima (Japón) y de Lorca (Murcia, España) que ocurrieron en 2011; pero marcó un antes y un después la catástrofe que ocurrió en 2004, cuando un tsunami formado en el océano Índico arrasó las costas de numerosos países del sudeste asiático. En los medios de comunicación se mostró el poder brutal que tienen estos eventos naturales de rango extraordinario, tanto

en la población como en la sociedad por lo que cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿es posible enseñar a los estudiantes como poder salvarse o evitar situaciones de peligro ante riesgos naturales? Es posible, ya que existe un currículo donde aparece claramente la enseñanza de riesgos naturales, tanto en la ESO como en bachillerato, pero se le da una visión de enseñanza enfocada sobre todo al ¿qué son?, y en casi ningún caso se le hace la pregunta de ¿cómo evitarlos?

METODOLOGÍA:

Para realizar la práctica de los riesgos naturales, hay que tener claros unos factores:

- Número: Es preferible escoger un número reducido de riesgos naturales.
- Epistemología: Para trabajar con adolescentes, es mejor utilizar riesgos naturales que no sean demasiado difíciles de entender.
- Cercanía: Estos riesgos naturales tienen una clara relación con los que acontecen en la Península Ibérica.
- Didáctica: Los riesgos que se han elegido tienen la facilidad de que los alumnos pueden buscar y encontrar mucha información para poder trabajar bien el tema. Es importante que se motiven y se empapen de la información que les pueda ser útil.

Tras lo analizado se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se puede trabajar con el tema relacionado de los riesgos naturales? Hay que analizar primero los tipos de aprendizaje, y posteriormente se analizará la técnica. Tras el análisis de los tipos de aprendizaje, se ha decidido trabajar mediante el aprendizaje cooperativo. Para esta práctica, y tras haber analizado otras técnicas, se recomendaría trabajar con una técnica denominada “*Rompecabezas*” (en inglés “*Jigsaw*”). Los pasos que deben seguirse para llevar a cabo la técnica del rompecabezas son los siguientes:

- División de la clase en grupos cooperativos heterogéneos.
- Preparación individual.
- Preparación en grupo de especialistas.
- Grupos base cooperativos.

Esta técnica potencia de sobremanera la interacción positiva y la responsabilidad, ya que todos los alumnos se necesitan entre sí, y se ven obligados a cooperar, puesto que

cada uno de ellos dispone solamente de una parte del conocimiento (de una pieza del rompecabezas), mientras que sus compañeros de grupo tienen el resto.

Una vez analizados los criterios de selección de los riesgos y también tras un breve repaso a la metodología y la técnica usada, hay que ver la planificación de la simulación y cómo se va a llevar a cabo. Para ello es necesario saber:

Curso:3º de ESO.

Asignatura:Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Temporalización:tres clases.

Objetivos del alumno:

- Identificar los riesgos naturales.
- Cooperar dentro del grupo.
- Planificar satisfactoriamente la parte individual del trabajo para la posterior integración del grupo.
- Interrelacionar fuentes, (bibliográficas, Internet, prensa, etc.) para encontrar la información de la práctica.
- Diagnosticar problemas en el medio.
- Asimilar la importancia de conocer el medio para intervenir en el.
- Considerar a sus compañeros igualitariamente dentro del grupo.

Contenidos: Explicación de que son los Riesgos Naturales, y explicación de los seis riesgos con los que trabajar (Terremotos, Tsunamis, Movimientos de ladera, Inundaciones por lluvias intensas y torrenciales, Incendios forestales, Subsistencia y Colapso en zonas kársticas).

Desarrollo de la práctica: Sería positivo comenzar la clase preguntando si conocen algún evento reciente de desastre natural, ya pueda ser algún terremoto, tsunami, etc. Sería aconsejable hacer una *tormenta de ideas* previa para ver cuáles son los desastres naturales que conocen y que los mencionen. Tras esa actividad inicial -que puede ocupar unos 10 minutos- a los alumnos se les explicará qué son los riesgos naturales, y posteriormente se puntualizará cada riesgo natural que se va a trabajar, haciendo la pertinente explicación de cada uno de ellos. Se designarán los grupos y también se asignará que riesgo natural trabajará cada alumno, para adaptar la exigencia de trabajo con las capacidades del alumno.

Se harán grupos de seis personas. A los alumnos con mayores dificultades se les asignarán un riesgo natural que, a priori, pueda ser más fácil de trabajar, en este caso, las inundaciones. A los alumnos de mayores o de altas capacidades se les asignará un riesgo que puede ser más difícil de trabajar, en este caso, la subsidencia y el colapso en áreas kársticas. El resto de riesgos pueden ser trabajados de manera eficiente por parte del resto de los alumnos de la clase.

La práctica se llevará a cabo con un aprendizaje cooperativo y con una técnica llamada *jigsaw*. Hay que explicarles a los alumnos en qué consiste esta práctica. Ya hechos los cinco grupos con seis personas, y asignado cada riesgo natural a cada alumno, se les pide a cada alumno que traigan medidas correctoras, de prevención, de alarma, etc. que incluso pudiera ser un caso imaginario y como podrían prevenirlo (P.E. con inundaciones: “Si vamos yo y mi familia a algún pueblo de Valencia, y pronostican lluvias intensas, decirle a mi padre que aparque el coche cerca de la iglesia, que suele ser la zona más alta de los pueblos”). Esa información puede ser aconsejada por su padres, buscada en Internet, etc. A cada alumno se le pedirá que traiga al día siguiente al menos cinco ejemplos o medidas para que no se repita ninguna con sus compañeros a la hora de integrarlos a su trabajo, o para hacer una criba entre ellos y elegir el más conveniente.

Una vez organizado el grupo y cada alumno con su información, como pertenecen a un grupo de expertos, cada experto de la misma especialidad se juntará para, entre todos, extraer las cinco medidas o ejemplos más convenientes para integrarlos en su trabajo. Sería aconsejable que debatan entre ellos cuales son los más convenientes o los que menos pueden ayudarles. Una vez hecha esta reunión de expertos, se integrarán en su grupo para que cada alumno escriba las medidas que ha elegido el grupo de expertos, y entregarla al profesor.

Para evaluar la práctica, el profesor preguntará a los alumnos que le escriban una medida de prevención de cada uno de los seis riesgos trabajados dentro del grupo en un folio y se lo entreguen al profesor.

La práctica se va a desarrollar a lo largo de tres clases. Aquí se observa el reparto la práctica.

- Día 1: Durante este día, y teniendo una clase de 50 minutos, el profesor realizará la “tormenta de ideas” y explicará que son los riesgos naturales durante los primeros 35 minutos de clase. Los últimos 15 minutos de clase se dedicarán a organiza el grupo y asignar a cada alumno el riesgo natural con el que van a trabajar, aparte de explicar en qué consiste la práctica.
- Día 2: Organización de la clase en grupos en un espacio de tiempo cercano a 3 minutos. Como cada alumno tiene la información recogida, se juntará con el grupo de expertos para debatir cuales son las más convenientes. Esto se realizará durante 35 minutos. Para los últimos 15 minutos, cada alumno escribirá en un folio las cinco medidas de los seis riesgos totales. En total son treinta medidas las que deben escribir. Se designará a uno de los integrantes del grupo para que pase a ordenador las medidas que se han escrito para entregárselo al profesor al día siguiente.
- Día 3: Separación final del grupo. Se realizará una prueba de unos 20 minutos para evaluar la práctica. Tras la prueba, se realizará un debate/reflexión/coloquio de unos 35 minutos.

Evaluación: Se realizará una prueba final para evaluar los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos a lo largo de la actividad. La prueba consistirá en una sola cuestión, la cual enunciará que se indicara una medida de cada riesgo natural trabajado. A parte se evaluarán otros elementos como: participación, criterio de elección de medidas, comportamiento, etc.

Las conclusiones de la práctica serán recogidas durante ese debate/reflexión/coloquio sobre los riesgos naturales. Se tiene que enfocar a entender la importancia que tiene el conocimiento sobre el medio físico y su entorno, y la intervención que hace el hombre sobre él. Hay que plantear una serie de medidas correctoras para evitar que se produzcan desastres naturales, y la pérdida de gran número de personas.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

La aplicación de riesgos naturales en el aula es algo que no puede resultar innovador, porque está incluido en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria

Obligatoria. La novedad no viene dada por la aparición de los riesgos naturales en el currículo, sino por la manera de trabajar los riesgos naturales con los alumnos. Hay que realizar una actividad de enseñanza-aprendizaje que ayude a los alumnos a que entiendan y conozcan los riesgos naturales para poder plantear medidas de mitigación y prevención de los mismos. Un aprendizaje extraordinario para poder programarlo sería el cooperativo, ya que es importante incentivar el trabajo activo en grupo con los alumnos del instituto, y la técnica escogida para la práctica, y como se ha nombrado con anterioridad, es la denominada “*jigsaw*”.

CONCLUSIONES:

Este trabajo se ha planteado desde el punto de vista didáctico e inicialmente técnico, enfocado a alumnos con unos conocimientos muy básicos sobre el tema de los riesgos naturales. Sería necesaria en España una educación frente al riesgo, y eso tiene que empezar desde edad muy temprana.

El reto que tiene el docente ante sí es poder ir desarrollando de una manera más amplia el tema de los riesgos naturales, y que se le dé la importancia que realmente tiene. Se tienen las herramientas para ello y sólo hay que saber plantearse como utilizarlas. También hay unos objetivos que el alumno debe alcanzar, pero el más importante desde el punto de vista de este artículo es que el alumno aprenda a “analizar” el territorio. Tiene que ser crítico con lo que le rodea, ya que una persona que conoce su entorno puede elegir cuales son las decisiones más respetuosas en la relación asentamiento/territorio. Y no solo eso, ya que es fascinante pensar que algo aprendido por el alumno puede salvar vidas, y eso siempre es positivo.

Hay que impulsar una mayor implicación desde diferentes organismos para que se desarrollen cada vez más iniciativas que ayuden al alumno a trabajar con el tema de riesgos naturales y también sería un deseo por parte de un servidor que más autores trabajasen el tema de los riesgos naturales, y que se pudieran desarrollar enfoques didácticos diversos y así se podría alimentar de una manera más amplia el funcionamiento de metodologías y las técnicas usadas en las mismas, y poder comparar cuales son las más efectivas. La innovación es algo que hay que impulsar y eso ayudará a que los alumnos puedan aprender los riesgos naturales desde el punto de vista que se plantea en el artículo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHIN, C., SIKES, J., & SNAPP, M. (1978): *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publishing Company.
- AYALA CARCEDO, F.J. y OLCINA CANTOS, J. (2002): *Riesgos Naturales*. Barcelona: Ariel.
- BRUSÍ BELMONTE, D. (2008): “Simulando catástrofes. Recursos para la enseñanza de los riesgos naturales”. En *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 55, pp. 32-42.
- IBAÑEZ, V. E. y GÓMEZ ALEMANY, I. (2002): “El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesores y alumnos”. En *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 45, pp. 27-33.
- KELLER, E. A. (2007): *Riesgos naturales Procesos de la Tierra como riesgos, desastres y catástrofes*. Madrid: Pearson Educación.
- NUHFER, E. B. (et al.), (1997): *Guía ciudadana de los Riesgos Geológicos*. Madrid: Ilustre Colegio Oficial de Geólogos de España. (Versión española de L. Suárez y M. Regueiro).
- OLCINA CANTOS, J. (2006): *¿Riesgos naturales? I. Sequías e inundaciones. II. Huracanes, sismicidad y temporales*. Mataró: Da Vinci.

TÍTULO: BLOGS Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

AUTORA: Nieves Mora Gómez

nieves.mora.gomez@gmail.com

TUTORA: Pilar Díaz Sánchez (Departamento de Historia Contemporánea, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia en la especialidad de Prehistoria y Arqueología en la Universidad Autónoma de Madrid (2010). Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato especialidad en Geografía e Historia en la misma universidad (2011). Durante mis estudios universitarios he ido complementando mi formación mediante la participación en varias excavaciones arqueológicas en Extremadura, Murcia y Andalucía así como colaborando en distintos gabinetes de investigación. Al mismo tiempo desarrollé mi gusto por la docencia impartiendo clases particulares. Actualmente trabajo como profesora de apoyo y refuerzo en la academia Learner's.

RESUMEN: Desde un consenso general de la necesidad de utilizar las TIC's en el aula, en este trabajo se pretende complementar esta metodología didáctica con el aprendizaje cooperativo en busca del fomento de la tolerancia, la asertividad, la valoración de la diversidad positivamente, la convivencia respetuosa y el trabajo en equipo. Teniendo como uno de los objetivos principales que los estudiantes comprendan la utilidad de las Ciencias Sociales en la comprensión del mundo actual se elige el trabajo de información a través de blogs como hilo conductor del aprendizaje en el aula. A diferencia del tradicional cuaderno de clase un blog permitiría a los alumnos exponer su trabajo a través de archivos de audio, de vídeos, de imágenes, gráficas, mapas etc. a modo de un cuaderno de bitácora de la asignatura. La creación de varios blogs (organizados por equipos) y la coordinación del profesor a través del suyo propio es una de las principales innovaciones presentadas en este trabajo.

OBJETIVOS DEL TFM:

En los últimos años se ha discutido mucho sobre el modelo educativo español y las posibles innovaciones para actualizarlo. Muchas de estas propuestas se han centrado sobre todo en la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el aula. En este momento nadie duda que sea imprescindible que nuestros jóvenes aprendan a desenvolverse en el mundo digital, sin embargo, ¿de qué sirve introducir TIC's si se sigue haciendo lo mismo? Quiero decir, en no pocas ocasiones,

cuando hacen una webquest o les pedimos que publiquen sus ejercicios a un blog están realizando ejercicios más o menos tradicionales pero con un ordenador. Pues bien, aunque aprender unos fundamentos informáticos es esencial para la vida en el siglo XXI creo que también es necesario que introduzcamos innovaciones que traten otros elementos tan o más importantes que las TIC's. Algunos de estos elementos serían la tolerancia, la asertividad, la valoración de la diversidad positivamente, elementos que fomentan la convivencia respetuosa y el trabajo en equipo.

Creo que en este sentido es muy positivo que combinemos estas dos áreas en las aulas de secundaria ya que esta etapa es decisiva para que adquieran una serie de destrezas y habilidades que les han de acompañar toda su vida. Por otro lado, creo que también es beneficioso que los alumnos se aproximen a técnicas o procedimientos de trabajo que utilizan normalmente los profesionales de las ciencias sociales. Con este acercamiento pretendemos que los estudiantes se den cuenta que la geografía no se limita a un mapa y que la historia no se encuentra sólo en los libros. Por otro lado queremos conseguir que los alumnos desarrollen una actitud crítica ante la información. No sólo la información necesaria para un trabajo académico, sino también la información que nos asalta a diario desde los medios de comunicación y sobre todo, que aprendan a tratar la información de una forma responsable.

Podríamos decir que con esta propuesta pretendemos que los alumnos aprendan lo bastante sobre las TIC's para manejarse con desenvoltura con ellas más allá de *Facebook* o *Tuenti*, que sepan tratar la información, que se conciencien de que las ciencias sociales son algo más que una asignatura y por encima de todo que aprendan a vivir los unos con los otros pacíficamente con una actitud de respeto y de interdependencia positiva.

METODOLOGÍA:

Para lograr los objetivos arriba expuestos pensé que sería necesario utilizar una metodología de educación inclusiva de la que todos los miembros de una clase salieran beneficiados. Al final me decanté por el aprendizaje cooperativo ya que se basa en el trabajo de equipos de pocos miembros en los que se trabaja ayudándose unos a otros para obtener un objetivo común. En este tipo de metodología se combina el trabajo

individual con el trabajo en equipo por lo que ayuda a fomentar la iniciativa y la interdependencia positiva aparte de otros valores como la asertividad y la tolerancia que son necesarios para vivir en sociedad. Esta metodología también es muy indicada para la atención a la diversidad ya que son los mismos alumnos los que se preocupan de que sus compañeros aprendan y alcancen el objetivo marcado por el profesor. Para trabajar las TIC's se trabajarán con distintos recursos, tanto online como software, no obstante, el recurso que nos va a servir de hilo conductor son los blogs, uno del profesor y otros de los grupos de alumnos.

Como se ha indicado antes, para esta propuesta sería necesaria la formación de grupos. Esta propuesta se desarrollaría durante una hora a la semana y siempre se ajustará a los contenidos y actividades propias de cada unidad didáctica. Para iniciar a los alumnos a las TIC's éstos crearían un blog de equipo en el que se publicarían sus trabajos y tendrían que participar también en el blog del profesor. Se incentivará la crítica constructiva por parte de los estudiantes, tanto de su trabajo como el de sus compañeros.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

En un principio, se utilizará la evaluación inicial para crear los grupos de trabajo cooperativo. Es esencial que los equipos sean lo más heterogéneos y equilibrados posibles y que se limiten a tres o a cuatro miembros como máximo. Una vez formados los equipos se hacen un par de sesiones introductorias a la utilización de los blogs en las que los grupos crearán el blog de equipo y confeccionarán una pequeña entrada para ir practicando. En cuanto al sitio más idóneo donde crear un blog online, a mi juicio es *blogspot* porque es muy sencillo de usar y no requiere de conocimientos avanzados de informática, además es gratuito.

Esta propuesta se puede aplicar a distintos procedimientos y actividades porque es muy sencilla y adaptable. La dinámica de esta propuesta consiste en que el profesor explica a los alumnos las tareas, contenidos y objetivos del trabajo a realizar, seguidamente, los equipos dividen el trabajo entre sus miembros de una forma equitativa. Cuando todos los miembros tienen su parte hecha hay una puesta en común y se pasa a confeccionar el trabajo conjunto. Una vez terminado se publica en el blog de

equipo y por último los estudiantes deben dejar comentar los trabajos de sus compañeros de clase en los blogs de los mismos y responder a los comentarios de su propio blog. Según las actividades que vayamos a llevar a cabo será más o menos recomendable que formemos nuevos grupos, que unamos dos equipos... Sin embargo, es importante que intentemos mantener los equipos tal y como los hicimos en un principio ya que es muy probable que los equipos no funcionen bien en las primeras sesiones, puesto que lleva un tiempo aprender a trabajar de forma cooperativa y siempre será más sencillo adquirir las habilidades necesarias para esta forma de trabajar dentro de un equipo estable que dentro de un equipo cuyos miembros nunca son los mismos.

En cuanto a la utilización de los blogs, como ya se indicó antes se centrará en dos tipos de blogs, el del profesor y los de los equipos. Cada equipo tendrá un blog propio y como puede apreciarse en el párrafo de arriba la función de éste será sobre todo de cuaderno de clase. No obstante, a diferencia del tradicional cuaderno de clase un blog permitiría a los alumnos exponer su trabajo a través de archivos de audio, de vídeos, de imágenes, gráficas, mapas... podrían utilizar numerosos recursos. Otro motivo por el que utilizar blogs es que las entradas pueden ser comentadas y de hecho en esta propuesta es obligatorio que los estudiantes comenten en los blogs de sus compañeros y que respondan a los comentarios de sus blogs. También deberán enviar al profesor un informe en el que expliquen cuál ha sido el trabajo que más les ha gustado y el que menos, razonando sus respuestas. Los equipos podrán personalizar su blog y publicar entradas que tengan alguna relación con la asignatura o con el centro escolar. Para evitar malos usos del blog de equipo el profesor será un autor con derechos de administración de todos los blogs de sus alumnos. Estos derechos de administración permiten volver a editar o eliminar entradas.

El blog del profesor tendrá una función más amplia. Aparte de servir como bitácora de clase también tendrá una función informativa. La primera función se refiere a la publicación de entradas en las que se traten los contenidos de clase con distintos recursos y la segunda a la publicación de noticias que estén relacionadas con el centro educativo o la asignatura. La participación de los alumnos en este blog será mediante dos vías. Por un lado los alumnos deben comentar alguna que otra entrada y por otro serán ellos mismos los que confeccionen algunas de estas entradas. En cada unidad habrá tres equipos que deberán de hacer algún resumen, esquema, eje cronológico,

mapa, etc. que se publicará en el blog del profesor a modo de material de apoyo para el estudio. Esto sirve para que los estudiantes vayan trabajando con los contenidos de clase y también le es útil al profesor para observar cómo han asimilado la unidad didáctica en cuestión. El profesor además de encargarse de su blog y de revisar los blogs de los equipos, tendrá que realizar un seguimiento del trabajo y del funcionamiento de cada equipo para observar la evolución de los mismos e intervenir como mediador en los casos que sean necesarios.

Las actividades propias de los profesionales de las ciencias sociales a las que me referí en los objetivos de esta propuesta variarán dependiendo de los contenidos de cada unidad. Un ejemplo es el análisis territorial, una tarea que hacen a diario muchos profesionales de distintas áreas y que según cómo lo enfoquemos puede ser perfecta para trabajar las unidades referentes a la geografía física, los sectores económicos o el impacto medioambiental del hombre. Otro ejemplo puede ser el del estudio de un hecho histórico más o menos reciente a través de entrevistas y de la historia oral.

Durante el desarrollo de estos proyectos siempre se instará a los alumnos y se valorará que desarrollen una actitud crítica en cuanto a la información que obtienen en sus trabajos. Esto quiere decir que deberán seleccionar la información más adecuada para lo que se les pide, comprobar su veracidad y extraer conclusiones propias. Esto último creo que es una de las capacidades más útiles para las ciencias sociales y que a la vez les serán muy beneficiosas para su vida adulta ya que habrán aprendido que los medios de comunicación no son tan objetivos como pretenden ser y que casi siempre detrás de cualquier dato o información está la intención de quien lo da a conocer.

La evaluación es continua y conjunta, es decir, la nota final de esta parte de la asignatura se obtiene de las medias de todas las actividades realizadas y es conjunta porque todos los miembros de un mismo equipo reciben la misma puntuación. También se tendrán en cuenta para la evaluación global las autoevaluaciones de los estudiantes. Serán ellos mismos los que evalúen su propio trabajo y actitud así como las de sus compañeros de equipo. Con la autoevaluación se incita a los alumnos a reflexionar y a encontrar soluciones a los posibles problemas que puedan surgir del trabajo en equipo.

CONCLUSIONES:

A la hora de poner en práctica una propuesta como ésta se presentan varias complicaciones. La primera de ella es de carácter técnico ya que no todos los centros disponen de un aula de informática lo suficientemente bien equipada como para llevar a cabo de manera satisfactoria esta propuesta. Otra complicación es que los mismos alumnos no están acostumbrados a trabajar de esta manera. Puede que la utilización de un blog sea un elemento motivador, estimulante pero la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a que cuando se trabaja en grupo cada miembro hace y firma su parte, se junta todo sin unificarlo y que el profesor le ponga a cada uno la nota que merece. Lleva bastante tiempo conseguir que empiecen a trabajar de forma cooperativa, pero el mayor obstáculo que nos podemos encontrar al introducir cualquier innovación educativa somos nosotros mismos. Al igual que a nuestros alumnos nos cuesta adaptarnos a metodologías nuevas y tenemos que invertir tiempo e incluso a veces dinero para formarnos en innovaciones docentes o TIC's. En este aspecto debemos de hacer un esfuerzo para llevar a cabo propuestas de esta índole. Es más, creo que como profesores es nuestro deber buscar siempre nuevas formas de trabajo, nuevas metodologías, nuevos recursos, nuevos discursos y contenidos para lograr adaptar la educación a cada circunstancia.

En definitiva, tenemos que educar a nuestros alumnos para que estén preparados para un futuro siempre cambiante e incierto, pero en el que si hemos hecho bien nuestro trabajo se desenvolverán sin ningún problema.

BIBLIOGRAFÍA:

- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graò.
- MONEREO, C.; BADIA, A.; DOMÉNECH, M.; EESCOFET, A.; FUENTES, M.; RODRIGUEZ ILLERA, J.L.; TIRADO, F. J.; VAYREDA, A. (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graò.
- PARRILLA LATAS, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Madrid: Cincel.

- PUJOLÁS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- PUJOLÁS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes, los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, D. (2009): “Implantación de dos blogs en Geografía e Historia. De “ccss2esonline” a “senderosdhistoria”.En *Clío*, 35.Disponible en: <http://clio.rediris.es/n35/blogs.pdf>
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J.M.; GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M. E. (1996): *Cooperar para aprender ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM
- SOBRINO, D. (2011): “El blog en el aula de historia, experiencias didácticas.” En *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, pp. 92- 99.

TÍTULO: EL PATRIMONIO INMATERIAL EN ESO Y BACHILLERATO. UN EJEMPLO CONCRETO: EL MISTERIO DE ELCHE.

AUTOR: Manuel Elías Velasco Prieto

eliascorreo@hotmail.com

TUTORA: Carmen Blanco Jiménez (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid, en la especialidad de Prehistoria e Historia Antigua. Máster Oficial en Gestión de Patrimonio Histórico Artístico por la Universidad de Cantabria, trabajo final: *Gestión arqueológica y patrimonial*. Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid. Colaborador en numerosas excavaciones y gabinetes arqueológicos (*Cova Gran de Santa Linya, La Encantada, Camino de las Yeseras, Uclés*)

RESUMEN:

El patrimonio inmaterial ha sido escasamente empleado en la educación formal, debido, tal vez, a la dificultad que entraña manejar fundamentos de calado abstracto como ideas, costumbres, maneras de ser y de hacer, como son los elementos insustanciales que conforman su naturaleza. En este trabajo se propone incidir desde la educación en la salvaguarda de este patrimonio, garantía de sostenibilidad de la diversidad cultural, especialmente donde los valores inmateriales parecen diluirse en la colectividad que proyecta el modelo económico de la mundialización. Desde los currículos de Ciencias Sociales de Educación Secundaria y Bachillerato tomando como referencia el Misterio de Elche – uno de los diez bienes intangibles registrados por la UNESCO en España- se propone la inserción de este bien patrimonial dentro de una estrategia interdisciplinar a través de la Plataforma educativa: Misterio de Elche, una página de Facebook creada como recurso didáctico para estudiantes de ESO y Bachillerato.

OBJETIVOS DEL TFM:

El Patrimonio Cultural se encuentra en un proceso de reformulación constante de su concepción que repercute directamente en su percepción. Los cambios sociales y culturales, tan vertiginosos en los tiempos que vivimos, afectan continua y directamente al concepto de patrimonio, reformulándolo e incorporando una variedad de elementos presentes en la vida cotidiana que han sido “patrimonializados”: patrimonio arquitectónico y urbano, paisaje urbano, producción material, patrimonio inmaterial...

A partir de los años 80 se introduce un nuevo concepto de patrimonio que transforma la visión decimonónica anterior, fundamentada en la monumentalidad, antigüedad y calidad artística, entendidas bajo unos ideales estéticos pertenecientes a la “cultura occidental”. Desde este momento se incorpora una dimensión humana al concepto; las personas pasan a ser las propietarias, las que cuidan, conservan, respetan, valoran, disfrutan y transmiten el patrimonio.

El patrimonio sólo es comprensible como una interacción entre el bien material y el ser humano. La posibilidad de que un individuo sea capaz de atribuir valores a un bien, depende directamente de su formación, y la base de ésta se sitúa en la enseñanza tanto formal como no formal. Una ciudadanía con conciencia activa e informada de su herencia artística, se presenta como el principal baluarte para la conservación, puesta en valor y disfrute de los bienes tangibles e intangibles.



Cada vez es más frecuente encontrar contenidos patrimoniales incluidos en todos los niveles formativos, ofreciendo la posibilidad de trabajar con un gran potencial y numerosos contenidos didácticos. Sin embargo, dentro de las distintas tipologías patrimoniales, el patrimonio inmaterial ha sido nula o escasamente empleado en la actividad pedagógica. La dificultad que entraña manejar fundamentos de calado abstracto como ideas, costumbres, maneras de ser y de hacer, como son los elementos insustanciales que conforman su naturaleza, puede estar detrás de este limitado tratamiento.

En los bienes intangibles confluyen los aspectos económicos, sociales, políticos, estéticos, rituales..., que han ido desarrollándose con el paso del tiempo, emergidos de costumbres y tradiciones configuradas a lo largo de un proceso que arranca en un espacio y momento determinados. Todos ellos emiten testimonios y valores reconocibles de las diferentes comunidades que lo conforman, construyendo un mensaje que debemos recoger y trabajar en la educación. La educación debe ahondar en la salvaguarda de este patrimonio, garantía de sostenibilidad de la diversidad cultural, y con mayor energía debido al mundo global en el que vivimos, donde los valores inmateriales parecen diluirse en la colectividad que proyecta el modelo económico de la mundialización.

Existen al menos tres niveles de entendimiento en relación con el patrimonio inmaterial. El primero de ellos es la lista de bienes patrimoniales inmateriales que cada año publica la UNESCO. El segundo es la legislación que cada país posee en relación con el patrimonio. En el caso de España la Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español. El tercero es la concepción y significado de los bienes patrimoniales intangibles que el pueblo crea y reconoce como particulares.

Para nuestro trabajo delimitamos la materia de estudio, concentrándonos en la integración del patrimonio inmaterial reconocido por la UNESCO dentro de los currículos de Ciencias Sociales de Educación Secundaria y Bachillerato. Selecciono el Misterio de Elche – uno de los diez bienes intangibles registrados por la UNESCO en España- como un ejemplo concreto, debido a los valores geográficos, históricos y patrimoniales que conforman su naturaleza.

METODOLOGÍA:

El estudio del patrimonio inmaterial trabaja con una serie de valores que traspasan la frontera del conocimiento, adentrándose en un universo cargado de costumbres y tradiciones arraigadas a una identidad que va más allá de lo empírico.

Las decisiones que como docentes debemos tomar en relación con contenidos, procedimientos, actitudes, actividades y evaluación, están subordinadas a las creencias o representaciones de un modelo epistemológico particular que orbita alrededor de la naturaleza del objeto de estudio y su desarrollo.

Al enfrentarnos al reto de acondicionar la enseñanza del patrimonio inmaterial a los criterios de enseñanza vigentes, optamos por emplear una metodología activa y participativa, realizando una serie de elecciones pedagógicas que influyen directamente en la experiencia y percepción de los alumnos.

Asentados en estos principios, la educación patrimonial se concibe de forma abierta y en continua conexión con una realidad social, permitiendo a los alumnos conocer los mecanismos para interpretar tanto su entorno más inmediato, como el ámbito de acción significativo que les rodea. De esta manera, el Misterio de Elche, y por extensión el patrimonio inmaterial en su conjunto, se encuentran ligados a una comunidad reconocida dentro de su singularidad. En la práctica docente recoger y extender estas características nos permite trabajar contenidos, procedimientos, actitudes, vinculados directamente con la naturaleza del objeto de estudio.

El agente más importante de todo el sistema educativo es el alumno. Basándonos en este principio es necesario establecer nuestro punto de partida en sus motivaciones, provocando problemas que despierten en él la necesidad de encontrar respuestas. En el caso del Misterio de Elche, muchos de los elementos relacionados con la “fiesta” se vinculan directamente con la educación y son de especial interés entre los adolescentes.

El análisis de los conocimientos previos del alumno es el principio de nuestra metodología. Para nosotros es imprescindible conocer qué preconcepciones e ideas válidas posee el estudiante en relación con nuestro objeto de estudio, y establecer, posteriormente, la canalización adecuada para confeccionar un juicio crítico y conocimiento individual. La realización de una encuesta previa que nos permita conocer los conocimientos de los alumnos, nos proporcionará la posibilidad de fijar la magnitud de los contenidos y comprobar, finalmente, si la metodología de trabajo empleada ha obtenido resultados.

La enseñanza del patrimonio inmaterial se articulará en torno a objetivos y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que facilitarán la adquisición de las diferentes capacidades que promulga el currículo. Los contenidos procedimentales y actitudinales nos proporcionarán las herramientas de interpretación y valoración imprescindibles para transmitir la necesidad de conservar unos bienes que nos pertenecen.

Por último, la inserción en la enseñanza del estudio de los bienes patrimoniales inmateriales no se concibe sino es apoyada y sustentada en una metodología interdisciplinar. En el patrimonio intangible existe una continua interacción entre ciencias-disciplinas (historia, demografía, sociología, economía, arte, lengua y literatura, música) imprescindibles y esenciales para su completa comprensión.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

La inserción en la enseñanza del estudio de los bienes patrimoniales inmateriales ya es, per se, una propuesta innovadora debido a su exiguo tratamiento en las aulas. Como hemos visto, su naturaleza se ensambla perfectamente dentro del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, cumpliendo una serie de objetivos y contenidos indispensables para su implantación.

Sin embargo, las posibilidades que nos ofrece la enseñanza del patrimonio inmaterial, un objeto de estudio dinámico y en constante desarrollo, permiten concebir una serie de proyectos relacionados específicamente con su esencia en relación con la educación.

Cuando nos enfrentamos ante el estudio del patrimonio inmaterial nos encontramos un entramado social en constante transformación. Algo similar nos ocurre en las aulas. El sistema educativo actual tiene por delante el reto de caminar en la dirección que establece la realidad social, de construir un vínculo de unión con la sociedad que permita acercar la enseñanza a los mecanismos utilizados por los alumnos en su quehacer diario. Dejar de lado estos espacios en los que el estudiante se desenvuelve sería obviar la oportunidad de conectar la educación con sus intereses.

Con el objetivo de aunar esas dos realidades sociales que confluyen en un mismo punto, el presente proyecto educativo realiza una propuesta en relación a las nuevas tecnologías, más concretamente Internet y las redes sociales, vinculando el Misterio de Elche, y el patrimonio inmaterial, con el estudiante. Internet se ha convertido en el instrumento más utilizado por los alumnos. Como docentes tenemos la obligación de adaptarnos y acondicionar nuestros materiales a este engranaje virtual, dotando al alumno de las herramientas y filtros necesarios para manejar e interpretar la ingente información que las nuevas tecnologías generan.

Con esta finalidad nace Plataforma educativa: Misterio de Elche, una página de Facebook creada como recurso didáctico para estudiantes de ESO y Bachillerato. A través de ella se pretende establecer una relación entre los alumnos, en este caso de los institutos ilicitanos, que conviven desde pequeños con todo lo que representa la celebración del Misterio de Elche, y los estudiantes de las diferentes Comunidades Autónomas españolas, creando un espacio virtual donde comunicarse, interactuar e introducir materiales. Se trata de un ejemplo concreto dentro de un mecanismo que englobaría al patrimonio inmaterial en su conjunto, creando un espacio multidireccional donde poder compartir contenidos, experiencias, sentimientos, sensibilidades y pasiones en relación con los bienes patrimoniales inmateriales.

La Plataforma educativa es una web creada por estudiantes y para estudiantes, pero que debe ser visitada con asiduidad y administrada por docentes. Por un lado, con el cometido de establecer los filtros necesarios para que la información que se maneje en la página sea idónea, útil y fiable. Por otro, es una herramienta indispensable para los docentes, porque pueden acceder a los conocimientos que manejan los alumnos, sus gustos e intereses en relación con el objeto de estudio, su forma de interpretar el bien inmaterial, la utilización de nuevos recursos, las relaciones interculturales, el manejo de vocabulario y las diferentes concepciones que se poseen sobre el bien patrimonial.

Más allá del manejo de contenidos y competencias, detrás de esta propuesta se encuentra la posibilidad de fomentar la educación en valores. Unos valores que se desprenden del contacto intercultural entre estudiantes y de la relación del bien patrimonial con el alumno consiguiendo que se fomente el respeto, la conservación y puesta en valor del patrimonio.

CONCLUSIONES:

El objetivo final del presente trabajo es reivindicar la importancia del patrimonio cultural en su conjunto, más allá de su naturaleza tangible o intangible. Sin embargo es cierto que en diferentes ámbitos culturales, y entre ellos el educativo, existe una ausencia total de contenidos relacionados con el patrimonio inmaterial, por lo que era necesario afrontar un estudio de tal magnitud para manifestar su importancia.

Hemos pretendido mostrar el patrimonio inmaterial como contenido que aporta a la educación una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que vinculan al alumno con una realidad social. A través de los bienes patrimoniales intangibles podemos conocer la historia, las tradiciones, los modos de producción y la naturaleza de diferentes comunidades, todo un conglomerado que nos posibilita trabajar con contenidos, competencias, objetivos y finalidades de la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Quizás, una de las razones por la cual existe una ausencia en el estudio del patrimonio inmaterial dentro de los ámbitos educativos, sea debido a la reciente creación del concepto, el cual no llega a recoger ni la propia Ley estatal dedicada al Patrimonio Histórico Español. No obstante, cada vez son más frecuentes las noticias dedicadas al patrimonio que recogen este tipo de herencia y recalcan en la sociedad sin que el receptor posea ningún tipo de filtro interpretativo. Esta situación hace necesario una reflexión sobre el manejo de ciertos bienes patrimoniales dentro de los parámetros marcados por la enseñanza formal.

A través de la educación patrimonial se persigue dotar a los alumnos de una mirada crítica, basada en el conocimiento, que permita, desde su formación, tomar partido libremente de los bienes que merecen ser conservados.

Concluyo afirmando que el patrimonio debe poseer un papel decisivo y fundamental dentro de la educación. El trabajo con las nuevas generaciones es sin duda un compromiso que necesita asumirse de forma responsable y entusiasta, integrando a los jóvenes de hoy en las tareas de concienciación y conservación de su patrimonio.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO PONGA, J. (2009): “La construcción mental del patrimonio inmaterial.” *Patrimonio Cultural de España*, 0, pp. 43-61
- AGUIRRE, I. (2008): “Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio”. En AGUIRRE, I. (Et al.). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*, Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza y Universidad Pública de Navarra, pp.67-118.
- ÁLVAREZ ACERO, T. (2007): “Las construcciones tradicionales testigos históricos del patrimonio intangible. Perspectiva didáctica y su inserción en el currículo escolar”. En *V Encuentro Internacional Ciudad, Imagen y Memoria*. Santiago de Cuba.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.
- DE CABO, E. (2009): “Reconocimiento del Patrimonio Inmaterial: La Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial”. *Patrimonio Cultural de España*, 0, pp. 145-157.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- MUNJERI, D. (2008): “Patrimonio Material e Inmaterial: de la Diferencia”. *Museum Internacional*, 221-222.
- MUÑOZ COSME, A. (2011): Educación y Patrimonio. *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 9-15.
- QUINTERO MORÓN, V. (2005): “El patrimonio intangible como instrumento para la diversidad cultural ¿una alternativa posible?”, *PH Cuadernos*, 17, pp. 69-83.
- RUIZ BERRIO, J. (2010): *El patrimonio histórico-educativo. Su conversión y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

TÍTULO: EL CINE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO

AUTOR: Andrés Martín Chamorro

andres_martin_84@hotmail.com

TUTORA: Lourdes Roldán Gómez (Departamento de Historia y Teoría del Arte, UAM)

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Salamanca (2007). Máster en Tasador de Antigüedades y Obras de Arte por la Universidad de Alcalá de Henares (2009). Periodo de prácticas en Museo ABC. Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid, Especialidad Geografía e Historia (2011). Autor del artículo "Nuestra Señora del Espino: un Santuario entre montañas" en *Revista de Arqueología del Siglo XXI*, nº 366, pp. 26-35.

RESUMEN: En esta propuesta didáctica se pretende fomentar la lectura crítica de la imagen entre los estudiantes, incorporando los contenidos fundamentales del currículo de la asignatura Historia del Arte de 2º de Bachillerato, teniendo en cuenta que cada proyección debe estar preparada con el máximo detalle si se tiene el objetivo de aprender contenidos artísticos y capacitar a los estudiantes en la lectura del lenguaje fílmico. La figura del profesor es el eje fundamental de esta propuesta. El cine aporta contenidos y datos, pero lo hace de forma ficticia, creativa, persuasiva y seductora que han de ser pulidos y guiados por el docente como guía y mediador entre el film y los alumnos. Se recomienda la elaboración de fichas, una para cada película que permita su análisis desde el punto de vista de la disciplina estudiada; del mismo modo se presenta un listado de films que pueden ser objeto de estudio y trabajo en el aula.

OBJETIVOS DEL TFM:

Los objetivos prioritarios que se plantean en este trabajo son muy diversos. En primer lugar, aprender a ver cine incidiendo en aspectos técnicos como la fotografía, el guión, los personajes, la acción..., etc. y su relación con el tema de estudio, desenmascarando licencias creativas, invenciones y anacronismos. Por otro lado, se intentará fomentar la lectura crítica de la imagen para evitar ser manipulado por el medio y además poder aprender de él. Al mismo tiempo, se pretende que el alumno

disfrute estéticamente del cine apoyándonos en su alto componente motivacional. Por último, a través de la relación del currículum de la Historia del Arte de 2º de Bachillerato con determinadas películas o escenas concretas de las mismas, se intenta crear un referente visual, que puede convertirse incluso en contenido, de los aprendizajes que queremos impartir; se pretende configurar una idea, lo más provechosa posible, de la realidad estudiada y utilizar el documento cinematográfico como punto de partida para el aprendizaje y la investigación.

METODOLOGÍA:

Para conseguir el efecto formativo deseado sería conveniente que tanto la proyección de las películas como las actividades posteriores que han de acompañarlas fueran programadas en el currículo del área correspondiente con el fin de evitar improvisaciones que impidieran obtener el máximo provecho del material audiovisual.

La figura del profesor es el eje fundamental de esta propuesta. El cine aporta contenidos y datos, pero lo hace de forma ficticia, creativa, persuasiva y seductora por lo que hay que interpretar su lenguaje; lo consideraremos como un material en bruto que ha de ser pulido y es en este punto donde la figura del docente tiene su papel más relevante, como guía y mediador entre el film, la propia disciplina y los alumnos. Éste debe centrar la atención en los aspectos más importantes y mejor adaptados además de extraer la información necesaria para el correcto desarrollo de las sesiones. Cada profesor, por tanto, debe orientar las sesiones de trabajo y organizar las actividades de motivación, preparación y aplicación a desarrollar en el curso.

Como material didáctico de apoyo para el trabajo con el cine en el aula, se recomienda la elaboración de una serie de fichas, una para cada película que permita su análisis desde el punto de vista de la disciplina estudiada, en este caso, la Historia del Arte de 2º de Bachillerato. En el siguiente apartado se presenta un listado de dichas películas y se explica el modelo general de ficha para su aprovechamiento didáctico.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

Al comenzar la selección de las películas más adecuadas para nuestro cometido no es necesario centrarse en documentales o cine didáctico. Se opina que tiene más interés acercar a los alumnos al cine más accesible para ellos: las películas comerciales. Obsérvese la lista que se adjunta para darse cuenta de que con un buen ciclo de 5 ó 6 películas-clave puede cubrirse una gran parte del programa. Son numerosos los filmes que giran en torno a la trayectoria vital de los artistas, de entre todos ellos, los ejemplos seleccionados pertenecen en su mayoría al subgénero del *biopic*, término que procede de la contracción de *biographicalpicture*. Generalmente se trata de películas argumentales que se exhibieron en salas comerciales. Algunas de éstas se basan en la adaptación de una obra literaria previa, y es muy común que este tipo de producciones enfatizen más la vida que la obra del protagonista destacando los aspectos más conocidos o más controvertidos de su existencia y, a veces, también otros que nunca sucedieron.

Un aspecto para el que resulta muy útil el apoyo del cine es el de las técnicas artísticas. En cada película seleccionada podemos encontrar pequeñas pinceladas -nunca mejor dicho- que ayudan a entender los procesos creativos, a veces muy complejos; esta información puede ser ampliada a través de otros recursos como manuales, páginas web...etc. Algo similar ocurre con el contexto en el que se mueven los artistas en las diferentes épocas que abarcamos, ya que las películas son capaces de recrear los convencionalismos que éstas llevan implícitos, y que condicionan la existencia de dichos autores, tanto por sometimiento como por reacción.

Tras la oportuna explicación introductoria de cada película, que fije la atención del alumno en determinados aspectos de la misma, y el visionado de la cinta por parte de los estudiantes, será el momento de analizar en clase la obra partiendo del material didáctico preparado a tal efecto. La actitud pasiva ante la pantalla puede y debe dinamizarse mediante la lectura, así como la lectura puede enriquecerse con imágenes, de ahí que en las actividades se propongan pequeñas investigaciones y lecturas que completen los conocimientos que acaban de adquirir.

Las películas sugeridas en la siguiente lista han de tomarse como documento de información a partir del cual introducir los contenidos correspondientes.

CONTENIDOS Y PELÍCULAS		
CURRÍCULUM		PELÍCULAS RECOMENDADAS
BLOQUES	SUBAPARTADOS	
11. El arte italiano del Cinquecento.	- La escultura: De Miguel Ángel a Gianbologna.	- <i>El tormento y el éxtasis</i> (Carol Reed, 1965)
12. El Renacimiento en España.	- Pintura. El Greco.	- <i>El Greco</i> (Luciano Salce, 1966) - <i>El Greco</i> (Iannis Smaragdis, 2007)
14. La pintura barroca en Europa.	- La pintura italiana. Caravaggio y el naturalismo. Clasicismo y Barroco decorativo.	- <i>Caravaggio, el pintor maldito</i> (Gofredo Alessandrini, 1941) - <i>Caravaggio</i> (Derek Jarman, 1986)
	- La pintura flamenca y holandesa. Rubens y Rembrandt.	- <i>La kermesse heroica</i> (Jacques Feyder, 1935) - <i>Rembrandt</i> (Alexander Korda, 1936) - <i>Rembrandt fecit 1669</i> (Jos Stelling, 1977) - <i>La Ronda de Noche</i> (Peter Greenaway, 2008) - <i>La joven de la perla</i> (Peter Webber, 2003)
16. El siglo XIX: El arte de un mundo en transformación.	- La figura de Goya.	- <i>La maja desnuda</i> (Henry Koster, 1958) - <i>Crónica de un amor y una soledad de Goya</i> (Goya, Historia de una soledad) (Nino Quevedo, 1970) - <i>Goya. 1746-1828</i> (José Ramón Larraz, 1985) - <i>Volaverunt</i> (Vigas Luna, 1999) - <i>Goya en Burdeos</i> (Carlos Saura, 1999) - <i>Los Fantasmas de Goya</i> (Milos Forman, 2006)
17. La revolución industrial y el	- El modernismo. Gaudí.	- <i>Klimt</i> (Raoul Ruiz, 2006)
	- La pintura impresionista. El neoimpresionismo.	- <i>El loco del pelo rojo</i> (Vincente Minnelli, 1956) - <i>Vincent y Theo</i> (Robert Altman, 1990) - <i>Los sueños de Akira Kurosawa</i> (Akira Kurosawa, 1990) - <i>Van Gogh</i> (Maurice Pialat, 1991)

impacto de los nuevos materiales en la arquitectura.	-Los pintores postimpresionistas como fundamento de las vanguardias.	- <i>Gauguin el Salvaje</i> (Fielder Cook, 1980) - <i>Bonjour Monsieur Gauguin</i> (Jean-Claude Labrecque, 1988) - <i>Moulin Rouge</i> (John Huston, 1952) - <i>Toulouse-Lautrec</i> (Roger Planchon, 1997)
	-La escultura. Rodin.	- <i>La Pasión de Camille Claudel</i> (Bruno Nuytten, 1988)
19. La ruptura de la tradición: El arte en la primera mitad del siglo XX.	- Dadá y Surrealismo. Miró y Dalí.	- <i>Dalí</i> (Antonio Ribas, 1991)
	- Picasso.	- <i>El Misterio Picasso</i> (Henri-George Clouzot, 1955) - <i>Sobrevivir a Picasso</i> (James Ivory, 1996)
21. Las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX: Entre la abstracción y el nuevo realismo.	- El Expresionismo abstracto y el Informalismo.	- <i>Pollock, la vida de un creador</i> (Ed Harris, 2000)
	- La nueva figuración. El Pop art. El Hiperrealismo.	- <i>Yo disparé a Andy Warhol</i> (Mary Harron, 1996) - <i>El sol del membrillo</i> (Víctor Erice, 1992)
22. El arte de nuestro tiempo: Universalización del arte.	-Nuevos sistemas visuales: Fotografía, cine, cartelismo, cómic, combinación de lenguajes expresivos. El impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y la creación artística.	- <i>Basquiat</i> (Julian Schnabel, 1996) - <i>El amor es el demonio</i> (John Maybury, 1998)

OTROS FILMES DE INTERÉS DIDÁCTICO	
TEMA	PELÍCULAS RECOMENDADAS
<u>Artemisia Gentilleschi (1593-1654)</u>	- <i>Artemisia</i> (Agnes Merlet, 1997)
<u>Kitagawa Utamaro (h. 1753 - 1806)</u>	- <i>Utamaro y sus cinco mujeres</i> (Kenji Mizoguchi, 1946)
<u>Joaquín Sorolla (1863-1923)</u>	- <i>Cartas a Sorolla</i> (José Antonio Escrivá, 2006)
<u>Amadeo Modigliani (1884-1920)</u>	- <i>Los amantes de Montparnasse</i> (Jacques Becker, 1957) - <i>Modigliani</i> (Mick Davis, 2006)
<u>Frida Kahlo (1907-1954)</u>	- <i>Frida, naturaleza viva</i> (Paul Leduc, 1984) - <i>Frida</i> (Julie Taymor, 2002)

A la hora de extraer información sobre el tipo de películas que nos conciernen, una referencia fundamental sería el texto de Gloria Camarero *Pintores en el Cine* (2009). Los datos que nos ofrece también pueden ser enriquecidos en gran manera con la aportación de los diferentes blogs didácticos y recursos que se pueden encontrar en Internet.

- La estructura que se propone para las fichas de trabajo constaría de:

1. Una breve ficha técnica.
2. Un apartado de información previa que ponga en antecedentes a los alumnos sobre la película.
3. Una sección que se ha denominado "*aprovechamiento didáctico*" en la que se responda a la pregunta: ¿Qué tipo de conocimientos se pueden extraer/adquirir de este film?
4. Una enumeración de temas transversales que pueden ser tratados también a través del documento, ya que el cine, al representar la realidad, da pie a todo tipo de planteamientos interdisciplinares.
5. Por último, se contemplan una serie de actividades de evaluación a través de las cuales el alumno debe demostrar lo que ha aprendido del film y cómo puede aplicar esos conocimientos en su vida diaria.

En cuanto a las fases de trabajo, a grandes rasgos seguimos las indicaciones de Martínez-Salanova (2002), Ruiz Rubio (1994) y, sobre todo, de Saturnino de la Torre (1996). Este último autor propuso el método ORA, en sus palabras: *un procedimiento para utilizar con provecho cualquier estímulo... una herramienta intelectual para apropiarnos del medio y convertirlo en alimento de formación*. Este método se basa en tres conceptos: Observación, Reflexión y Aplicación (ORA), que quedarían reflejados en el modelo de ficha que aquí se propone.

En cuanto a la utilización de las fichas, caben muchas posibilidades y debe ser el profesor quien elija la que mejor se adecue a su contexto y forma de trabajo. Éste puede decidir si explicita el *aprovechamiento didáctico* antes o después de la visualización del film, o incluso, puede abstenerse de ofrecer esta información emprendiendo medidas para que los alumnos la extraigan de forma autónoma. Por otro lado, los temas transversales que se sugieren pueden plantearse como debate o simplemente como una llamada de atención a fin de enfocar el visionado del film. Las actividades también son susceptibles de enumerarse antes del visionado, para que los alumnos se vayan fijando en los detalles a fin de obtener la información que se les pide, pero también se pueden dejar para el final permitiendo el disfrute de la película sin distracciones. En este último caso, el profesor debería ser un apoyo recordando las escenas, ya que se solicita información bastante precisa que se puede haber pasado por alto sin la advertencia previa.

Para ejemplificar lo que se ha dicho anteriormente, se muestra aquí un modelo de ficha para trabajar la trayectoria de Miguel Ángel Buonarroti a través de la película *El Tormento y el Éxtasis* (Carol Reed, 1965):

MIGUEL ÁNGEL BUONARROTI "EL TORMENTO Y EL ÉXTASIS" (1965)		
<p>FICHA TÉCNICA: Estados Unidos/Gran Bretaña, 1965. Dirección: Carol Reed. Guión: Philip Druce, basado en la novela "La agonia y el éxtasis" de Irving Stone. Producción: Fox (Estados Unidos) e International Classics (Gran Bretaña). Distribución: Radio Films S.A.E. (España). Fotografía: Leon Shamroy. Música: Alex North. Dirección artística: John Douart y Jack Martin Smith. Decoretos: Daro Simoni. Vestuario: Viliana Nino Novati. Montaje: Samuel E. Beatty. Duración: 139 minutos. Estreno: octubre de 1965, Estados Unidos.</p>		<p>Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, lo mejor de esta película son los momentos en los que se muestra, con detalle y acierto, la elaboración técnica de los frescos, desde su boceto, el calco, la preparación del muro y, finalmente, la aplicación de la pintura.</p>
<p>INTERPRETES: Charlton Heston (Miguel Ángel), Rex Harrison (Julio II), Diane Cilento (Contessina de Médici), Harry Andrews (Bramante), Alberto Lago (Jaques de Libron), Adolfo Celi (Giovanni de Médici), John Stacy (Borghino), Ferruccio Milani (Rafael de Sanzio), Venantino Venantini (Papa Sixto), Fausto Tozzi (capilla), Alec McCowen (contiene).</p>	<p>Al comienzo de la película, se nos presentan Bramante dirigiendo las obras de San Pedro del Vaticano y, después a Rafael, que es presentado por éste al papa, por lo que hay un intento de contextualizar el ambiente artístico de la Roma de la época.</p>	<p>Toda la película parte de presunciones. Se representa al protagonista enfrentado con otros artistas contemporáneos y muy competitivo en las relaciones con ellos. La enemistad va especialmente contra Bramante, porque ambos se disputan las obras arquitectónicas de San Pedro del Vaticano y, colateralmente, contra Rafael de Sanzio, propuesto por Bramante a Julio II para que pinte la Capilla Sixtina en sustitución de Buonarroti. Rafael está haciendo entonces <i>La Escuela de Atenas</i> y es un rival.</p>
<p>INFORMACIÓN PREVIA</p>	<p>Mientras está realizando los frescos de la capilla, en la película aparecen opiniones críticas por la inclusión del desnudo en el tema decorativo, y su arte recibe el calificativo de "adornoso y demasiado inspirado en el de los griegos". Esto no coincide exactamente con la realidad, ya que este debate surgió en torno al Juicio Final que pintaría años más tarde. En la época en que se realizó el techo de la Sixtina, existía una mentalidad más abierta en este sentido que se hará más restrictiva a partir del Concilio de Trento (1545).</p>	<p>Es sabido que Miguel Ángel era hombre de fuertes convicciones religiosas. Pero esa circunstancia se intensifica en exceso hasta el extremo de atribuir la inspiración a la intercesión divina y hacer creer al espectador que el tema de la creación de Adán, que pinta en lugar de los Apóstoles que quería el Papa, se lo manda Dios porque en un amanecer creyó ver ese pasaje del Libro del Génesis. En consecuencia, se insiste en el mensaje de que el trabajo acabado es producto de la voluntad divina.</p>
<p>La novela de Irving Stone relata la vida del artista desde su llegada en 1488 al taller de Ghirlandino en Florencia con trece años, hasta que muere a los ochenta y nueve en Roma, en 1564; sin embargo, la película se centra sólo en el periodo en el que el artista realiza las pinturas del techo de la Capilla Sixtina, es decir, entre 1508 y 1512, por tanto no se trata de una biografía.</p>	<p>La película no entra a fondo en las características humanas de Miguel Ángel, lo mitifica excesivamente con el objetivo de hacerlo más atractivo en la pantalla y que sus problemas sean los derivados de su fuerte carácter y de su afán de perfección. Mitifica la figura del artista para presentarlo como un ser excepcional: "Lo que tiene Miguel Ángel en las venas no es sangre, sino pintura" dice Julio II. Por lo tanto, Buonarroti es, según la película, un personaje extraño, algo soberbio, bastante arrogante y muy insatisfecho, que se exige mucho a sí mismo y que está obsesionado, día y noche, con crear. Son los rasgos definitorios del genio. Todo se justifica en aras de la creación y del resultado final: la obra de arte.</p>	<p>Es sabido que Miguel Ángel era hombre de fuertes convicciones religiosas. Pero esa circunstancia se intensifica en exceso hasta el extremo de atribuir la inspiración a la intercesión divina y hacer creer al espectador que el tema de la creación de Adán, que pinta en lugar de los Apóstoles que quería el Papa, se lo manda Dios porque en un amanecer creyó ver ese pasaje del Libro del Génesis. En consecuencia, se insiste en el mensaje de que el trabajo acabado es producto de la voluntad divina.</p>
<p>El núcleo argumental es el proceso de creación y las conflictivas relaciones de poder que mantuvieron Buonarroti y el Papa Julio II, que pone de manifiesto las distintas mentalidades ante la obra de arte. El promotor sólo aspira a que se finalice y el artista sólo aspira a crearla.</p>	<p>En ningún momento se vislumbra su homosexualidad, que hoy le está plenamente reconocida. Se sabe que en su vida hubo un gran amor, o al menos un amor continuado en el tiempo, que fue Tommaso dei Cavalieri, 41 años más joven que él, al que conoció en 1532, y que estuvo a su lado hasta el final de sus días. Miguel Ángel le escribió unos trescientos sonetos de amor que publicó su sobrino-nieto con la dedicatoria cambiada -donde ponía "a mi amado" puso "a mi amada"-. Lógicamente en el film este personaje no aparece, ya que lo conocería posteriormente al momento en el que se desarrolla la acción. Dicha homosexualidad se oculta en el film mediante la alusión a una historia de amor imposible con Contessina de Médici hija de Lorenzo el Magnífico, y con la que había convivido de adolescente en el palacio florentino. Ella es la que acude a cuidarle a Roma cuando cae del andamio desde el que estaba pintando el techo de la Sixtina. Se la muestra, al igual que en la novela, como una mujer totalmente enamorada, pero su amor no tiene respuesta por parte de él ni es correspondido, aunque sabe que "si alguna vez me he enamorado ha sido de ti". Tal situación no se atribuye a la condición de homosexual de Buonarroti, sino al falso argumento de que en su vida sólo cabe la creación artística y, por lo tanto, "no hay sitio en mí para el amor". "La medicina que Miguel Ángel necesita no es amor sino trabajo", llega a decir Julio II. En la escena final Contessina insiste en la idea de que los afectos están en la creación artística diciendo: "Hay mucho más amor aquí del que puede existir entre un hombre y una mujer". Recapitulando, la relación amorosa entre Miguel Ángel y Contessina no pudo suceder en la realidad, se trata de una cortina de humo para ocultar la conocida homosexualidad del creador.</p>	<p>El papa felicita al autor y le transmite su deseo de que pinte el ábside de la capilla con el tema del Juicio Final, lo que comenzaría a hacer veinticuatro años más tarde, en 1536, por encargo de Clemente VII, primero, y de Pablo III después.</p>
<p>El film sigue la moda del star-system, más propia del cine norteamericano de los años cincuenta que de esta década, y recurre a estrellas muy populares y vinculadas al género histórico. Rex Harrison, representa bien a Julio II, en su verdadera dimensión, más como señor feudal que como jefe de la Iglesia Católica. A pesar de ello, no guarda ningún parecido con aquel y esto se puede comprobar a través del retrato que hizo del Papa Rafael de Sanzio entre 1511 y 1512. Lo mismo sucede con Charlton Heston que no se corresponde en nada con la figura de Buonarroti, hombre de complejidad menada y nariz torcida y seguramente nada atractivo en su apariencia.</p>	<p>APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO/OBSERVACIÓN:</p> <p>A modo de prólogo documental, los primeros diez minutos de la película son un repaso muy somero a la trayectoria artística de Buonarroti. Sin embargo, el film en sí se centra exclusivamente en la elaboración de la Capilla Sixtina y la relación entre el artista y el Papa. Esto resta gran parte del interés didáctico, sobre todo en lo que a la correspondencia con el currículo se refiere, ya que éste centra su atención sobre todo en la faceta como escultor de Miguel Ángel. Este aspecto se ve acentuado por un ritmo cinematográfico (en demasiadas ocasiones) injustificadamente lento que hace que la narración se resienta.</p> <p>Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, lo mejor de esta película son los momentos en los que se muestra, con detalle y acierto, la elaboración técnica de los frescos, desde su boceto, el calco, la preparación del muro y, finalmente, la aplicación de la pintura.</p>	<p>ACTIVIDADES/APLICACIÓN:</p>
<p>El núcleo argumental es el proceso de creación y las conflictivas relaciones de poder que mantuvieron Buonarroti y el Papa Julio II, que pone de manifiesto las distintas mentalidades ante la obra de arte. El promotor sólo aspira a que se finalice y el artista sólo aspira a crearla.</p>		<ol style="list-style-type: none"> ¿Por qué la Capilla Sixtina recibe ese nombre? ¿Por qué era tan querida para Julio II? ¿Cómo define en la película Miguel Ángel la arquitectura de esta capilla? ¿Qué importante acontecimiento tiene lugar en esa capilla incluso hoy en día? Miguel Ángel fue arquitecto, escultor, pintor y poeta, pero... ¿Con cuál de estas actividades se sentía más identificado? ¿Qué otros artistas aparecen en el film? ¿Sabrías explicar en qué consiste la pintura al fresco y el estarcido? Busca información acerca de estas técnicas cuyo proceso se puede apreciar en la película. Como hemos mencionado, los actores no se parecen mucho a los personajes históricos que representan. Para contrastar esta información busca en internet el retrato de Julio II realizado por Rafael de Sanzio entre 1511 y 1512, que es la época en la que se centra la película, y descríbelo comparándolo con el personaje de la película. Haz lo mismo con el retrato Retrato de Miguel Ángel realizado por Marcello Venusti hacia 1535 (15 años más tarde). ¿Conoces algún artista actual que haya pintado también un techo o bóveda despertando la polémica?

CONCLUSIONES:

Se ha procurado dar respuesta a aquellos docentes que deseen tomarse en serio el cine como un recurso didáctico y aprovechar todas las ventajas formativas que presenta. En este proceso, se ha mostrado cómo la figura del profesor es la piedra angular, filtro, guía y mediador entre los diferentes agentes que implica: la cultura, el entretenimiento, la disciplina científica y su aprendizaje.

Desde la perspectiva más concreta de la Historia del Arte de 2º de Bachillerato, es importante destacar cómo el cine sirve de punto de partida tanto para la adquisición de nuevos conocimientos como para la reflexión sobre actitudes, contextos y puntos de vista que pueden incluso dar pie al debate en clase.

Los conocimientos que se pueden adquirir a través de este medio, son numerosos, y cada profesor puede indagar en los diferentes aspectos a los que puede dar pie el film para sus propósitos educativos.

Otro punto fundamental a la hora de realizar este trabajo ha sido el desarrollo de determinadas actitudes a través de la aplicación de los métodos y materiales expuestos. De entre todas ellas, las más importantes serían la reflexión y el espíritu crítico, no solo

para abordar el visionado de un film, sino como una herramienta fundamental para el desarrollo hacia la madurez del alumno. Dichas actitudes, se han complementado con otras también esenciales como: la puesta en valor del patrimonio histórico-artístico, el papel fundamental -y muy desdeñado- de la mujer a lo largo de la historia, así como la reflexión sobre los condicionantes contextuales de la obra de arte: religión, política, sociedad y clientela.

Todo esto es lo que se ha querido poner de manifiesto con este trabajo. Pero lo más importante es destacar que se requiere un cambio de actitud en el ámbito educativo para incluir de forma efectiva métodos innovadores y eficaces adaptados a la sociedad que nos rodea.

A modo de colofón, la siguiente cita podría resumir la esencia de la propuesta que se acaba de exponer:

"Aquel que intente encontrar la diferencia entre educación y entretenimiento no tiene ni idea de ninguna de las dos cosas"

Marshall McLuhan, El aula sin muros, 1968

BIBLIOGRAFÍA:

- CAMARERO, G. (2009): *Pintores en el cine*. Madrid: Ediciones JC.
- CARPENTER, E., MCLUHAN, M., (1968): *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- DE LA TORRE, S. (1996). *Cine formativo, una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, A. (1988). *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ- SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- ROMAGUERA, J. y RIAMBAU, E. (1983): *La Historia y el Cine*. Barcelona: Fontamara.

- RUIZ RUBIO, F. (1994): "Cine y enseñanza". En *Comunicar*, 3, pp. 74-80.

TÍTULO: TALLER DE LECTURA EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

AUTORA: M^a Isabel Sánchez Merino

mapelmacroquet@hotmail.com

TUTORA: M^a. Montserrat Pastor Blázquez (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: M^a Isabel Sánchez Merino, es licenciada en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid. En junio de 2011 obtuvo el título de Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad en Geografía e Historia) en esta misma universidad.

RESUMEN: A nivel práctico, planteo una propuesta de taller de lectura en el aula de Ciencias Sociales en 4º de la ESO, para ello, he tomado como referencia, las encuestas sobre hábitos y gustos lectores que he realizado durante el período de prácticas, y un análisis de los problemas que plantean los manuales de texto que se utilizan en Ciencias Sociales. A partir de esto, y del estudio del análisis de la cuestión, he realizado una hipótesis general de trabajo con textos con los que pueden trabajarse los objetivos de etapa, de área y las competencias en la ESO, de forma adecuada al currículo. Finalmente, propongo dos proyectos concretos para trabajar los objetivos específicos del 4º curso de la ESO, en un grupo y en un centro determinados

OBJETIVOS DEL TFM:

En el Trabajo Fin de Máster propongo el taller de lectura como método, en el aula de ciencias sociales, en una dirección que recoge muchas de las iniciativas apuntadas en los planes de lectura que se están promoviendo en las diferentes comunidades autónomas y que señalan la necesidad de trabajar la competencia lectora en cada una de las asignaturas. Una lectura con el objetivo de ir más allá de la simple obtención de datos del libro de texto, reflexionando y evaluando críticamente el contenido, analizando el texto y sus dimensiones contextuales, entre otras, espacio y tiempo, cuyo aprendizaje es necesario para saber quiénes somos, y que en definitiva son las dos coordenadas vertebradoras de las ciencias sociales, y por ello, tan necesario trabajarlo desde esta asignatura. La innovación que persigue este trabajo es la de ampliar la diversidad del tipo de textos (acercándonos al universo de interés del alumno), así como el tipo de

actividades en torno a la lectura que se emplean habitualmente en las aulas de ciencias sociales y que se promueven desde los libros de texto, siguiendo algunos principios de innovación metodológica.

Podría decirse que gran parte de la comunidad educadora está de acuerdo en la necesidad de planificar las actividades de trabajo partiendo de fragmentos de los textos y las fuentes con los que trabaja el historiador. La mayoría de los libros de texto actuales ya integran esa necesidad incorporando documentos y fuentes primarias, el problema es que las actividades o preguntas que se plantean para trabajar dichos textos la gran mayoría de ocasiones no están dirigidas para que el alumno comprenda el mundo en que vive, perdiendo las posibilidades de un aprendizaje significativo y el sentido de los objetivos de la educación. No obstante, reconozco las posibilidades de trabajo que ofrecen algunos de los manuales y por eso aclaro que esta propuesta no es excluyente de ellos. El problema, es que muchas de las actividades de los manuales no se dirigen al desarrollo de un pensamiento complejo, limitándose a preguntar por los contenidos que aparecen escritos en esa misma página, con preguntas lineales de comprensión del texto. Este tipo de preguntas por supuesto, son necesarias, pero es necesario plantear otro tipo de cuestiones y retos al alumno para que pueda progresar, madurar y pensar por sí mismo. Preguntas más “detectivescas”, planteadas desde el conocimiento que ya posee el alumno, para que el alumno piense.

Trabajar en el aula de Ciencias Sociales con la metodología de Taller de Lectura, requiere que la programación didáctica integre estrategias y actividades que permitan guiar a los alumnos en la lectura y enseñar a comprender los textos seleccionados para trabajar los objetivos que se señalan en el currículo secuenciados en las diferentes Unidades Didácticas.

METODOLOGÍA:

¿Por qué un “taller”?, porque este concepto se ajusta más a la metodología que se va a desarrollar. Una metodología dirigida a crear situaciones en las que el alumno de forma activa (metodología activa), construye de forma significativa su aprendizaje (metodología constructivista) y practica las destrezas asociadas a las diferentes competencias que se pueden desarrollar a través de una rica propuesta de actividades,

partiendo de una amplia variedad de textos, pudiendo elaborar trabajos o proyectos de forma interdisciplinar, manteniendo tres principios metodológicos: principio de globalización, individualización y de socialización.

Desarrollar en el Aula de Ciencias Sociales un Taller de Lectura implica que el profesor sea consciente de la importancia y atención que esta requiere para utilizarla realmente como un recurso efectivo, que implique el desarrollo de habilidades complejas en el alumno, útiles en el aprendizaje académico y en el aprendizaje para toda la vida. Para guiar las situaciones de lectura en el aula, fijaremos distintos objetivos y tipos de intervenciones. Este taller propone en un primer momento, seguir el orden recomendado por Emilio Sánchez de Miguel (2010) y para ello seguiremos su esquema de trabajo que resumo a continuación y el cual pondremos en práctica en los momentos de lectura de la clase de Ciencias Sociales. Emilio Sánchez de Miguel distingue tres tipos de niveles: 1. Las lecturas que cuentan con “planes” que organizan la actividad (el profesor advierte qué temas se descubren con la lectura). 2. Lecturas con “proyecto para el texto”, donde no sólo se explica qué se aprende con la lectura sino por qué merece la pena esa lectura. 3. Lecturas con un formato de “doble proyecto”, consistiría en plantear la lectura de un texto concreto como un medio para resolver un problema más amplio propuesto de antemano.

Este taller también integra actividades alimentadas desde el enfoque de Cassany (2006), que subraya la importancia de los aspectos socioculturales de cada artefacto letrado: cómo, cuándo, dónde se produce cada artefacto, para conseguir qué, para qué y de qué manera. A continuación, explico los puntos más relevantes de mi propuesta práctica a nivel de aula, a través de algunos ejemplos de actividades, dirigidas a un grupo de alumnos de 4º de la ESO.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

La primera de mis propuestas es, *PROYECTO BRADBURY*. Consiste en escribir un capítulo más de Fahrenheit 451 de RayBradbury (1953), de forma colectiva insertándolo en el siguiente contexto: “Granger presenta a Montag los Hombres Libro más valientes de los bosques, aquellos que deberán recordar los valores de la enseñanza que se transmiten a través de la comprensión de los hechos históricos, que han de ser

conservados y transmitidos para construir un futuro mejor, los Hombres Libro de Historia.” (Texto de elaboración propia) De esta forma, este proyecto, integra lecturas que cuentan con “planes” y lecturas con “proyecto para el texto”.

Para ello vamos a crear Hombres Libro de forma individual en una primera fase y posteriormente se trabajará de forma grupal. Para ello se elaborarán Fichas de Personaje, donde aparezcan los siguientes apartados: 1. Nombre del personaje. 2. Contexto: Cronología, Localización. 3 Breve presentación del personaje, indicando su nivel socio-cultural y profesión. 4. Rasgos de la personalidad del personaje en relación a su contexto. 5. Cita dos libros que haya leído. 6. Descripción física: Edad, ropa, elementos que le caracterizan. 7. Escribe un texto para el personaje que has creado. (Puedes elegir entre dos opciones: A. Una visión personal del personaje. B. Elaborar un mensaje valioso para el futuro.) 8. Ambiente sonoro que acompañe al texto y al personaje. 9. Bibliografía y otras fuentes empleadas.

En los inicios del proyecto, esta tarea será similar a las actividades sobre biografías de personajes históricos, un tipo de actividad que está en la tradición de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En una fase más avanzada del proyecto, la Ficha de Personaje va haciéndose más compleja, al integrar contenidos y objetivos que se estudian desde el área de Lengua Castellana y Literatura e incluso de Música. A lo largo del 4º curso se estudia la estructura de los textos: expositivos, argumentativos, prescriptivos, el informe, el folleto, la carta formal, un ensayo, un discurso, una columna, una crónica o un editorial. Como actividades, en Lengua y Literatura, suelen analizarse fragmentos de este tipo de textos, y además escribir uno de forma personal. Este tipo de actividades son las que pueden trabajarse dentro del Proyecto Bradbury, y trabajar así, de forma interdisciplinar e incluso interdepartamental.

En mi segunda propuesta, he elaborado una batería de diferentes tipos de actividades en torno a *1984 de George Orwell*. Esta ha sido mi forma de seleccionar textos y actividades sobre lecturas con un formato de “doble proyecto”, por eso uno de los objetivos fundamentales de esta guía, es desvelar los mecanismos del mundo real que podemos encontrar en las lecturas de ficción, para ello reflexionaremos no sólo sobre el texto, sino sobre cuestiones de la historia y de la actualidad.

Actividad. Señala cuáles de estos sucesos reales e históricos podrías relacionar con el siguiente texto de Orwell. Lee las diferentes posibilidades, recuerda en cada caso lo

que sabes y ya has estudiado (los alumnos explican oralmente cada punto). Lee el texto (seleccionado de la página 83), subraya las partes en las que encuentres similitudes y posteriormente elige entre las posibles opciones citadas (puede haber varias). *Crisis económica. Marcha sobre Roma. Incumplimiento del Tratado de Versalles. Sociedad de Naciones. Juventudes hitlerianas. Política antisemítica, etc.*

Actividad 7. Orwell mismo dijo: “Yo no creo que el género de sociedad que describo vaya a suceder forzosamente, pero lo que sí creo, si se tiene en cuenta que el libro es una sátira, es que puede ocurrir algo parecido” Orwell (Escobar, 1984, p. 44) Realizad una investigación en Internet, sobre la historia y situación política actual de Corea del Norte. 1. Con la información recogida, poned en común la información. 2. Analiza cómo se transmite la información sobre Corea del Norte, en esta página <http://www.north-korea-travel.com/corea-del-norte.html>. 3. En base a esta información, elabora una valoración crítica sobre esta página e indica qué palabras te han llamado la atención.

A continuación destaco fragmentos que deberían subrayar o llamar la atención de los alumnos. “Nuestro objetivo es el de permitir a gente de todo el mundo descubrir este fascinante país (...). Muchos de nuestros clientes lo describen como uno de los lugares más insólitos y surrealistas que han visitado.”

Después de acercarte a la situación actual en Corea del Norte. ¿Crees que este diálogo de 1984, podría también expresar la manipulación ideológica en este país actualmente? “- (...) ¿No te das cuenta de que el pasado, incluso el de ayer mismo, ha sido suprimido? (...) Todos los documentos han sido destruidos o falsificados, todos los libros han sido otra vez escritos, (...). La Historia se ha parado en seco. No existe más que un interminable presente en el cual el Partido lleva siempre razón. Naturalmente, yo sé que el pasado está falsificado, pero nunca podría probarlo (...)”

CONCLUSIONES:

Es importante considerar y valorar el tipo de lecturas que realizan los adolescentes de forma voluntaria. Para ello, durante el período de prácticas, realicé un cuestionario de hábitos de lectura, del que destaco algunas conclusiones. En primer lugar, que muchas variables de los motivos que permiten que un alumno/a se convierta en lector se escapan

de nuestras manos, y en segundo lugar, que la lista de lecturas obligadas, no funciona como medio de promoción y disfrute de la lectura. Por ello, creo necesario introducir actividades de acompañamiento, ayudando y enseñando a comprender en las lecturas seleccionadas, permitiendo crear un ambiente en el que puede que se desarrolle cierto interés por la lectura, por el conocimiento y sobretodo se pueda dirigir de tal manera que se transmitan esquemas de aprendizaje, así como un modelo de lector activo y crítico. Pero este trabajo de lectura debe realizarse desde las distintas disciplinas, en concreto señalo aquí, la asignatura de Ciencias Sociales porque uno de los objetivos, es que este modelo de lector, valore el conocimiento del pasado como una forma de mejorar su presente y su futuro.

¿Por qué he utilizado 1984? 1984 estaba entre las lecturas que se recomiendan para esta edad en los institutos, y además existen estudios que relacionan esta obra con la historia, desde una mirada experta, un aspecto importante que me ha dado seguridad para diseñar las actividades. Desde esta perspectiva, no he cubierto completamente uno de los objetivos iniciales: utilizar las lecturas que realizan los alumnos de forma voluntaria. Este objetivo es complejo y requiere el apoyo de la investigación educativa y la financiación para desarrollar este tipo de recursos.

La lectura es una herramienta para Aprender a conocer básica, y que ha de reforzarse de forma conjunta por toda la comunidad educativa, no sólo los diferentes profesores del centro, a través de un trabajo interdepartamental y una metodología interdisciplinar, sino la familia y la sociedad. Las Comunidades tienen diferentes Planes y Proyectos que favorecen la adquisición de hábitos lectores, pero quizás la carencia más importante está en desarrollar un tipo de lectura crítica. Integrar en las clases más lecturas de uso diario en los que es necesario leer entre líneas, fomentar la lectura comparada de noticias, o la lectura guiada del contenido de páginas Web, son más necesarios en el mundo que vivimos que otro tipo de lecturas académicas.

Para comprender la estructura de los textos, los diferentes géneros, o la intencionalidad de los diferentes discursos, es muy importante fomentar no sólo la lectura, sino la práctica de elaborar textos, la escritura (Aprender a hacer). Este tipo actividades, más activas, creativas por parte del alumno y que además puede ser compartida, como se propone en el Taller de Lectura, mediante el trabajo grupal, la edición de textos en el Blog, o la elaboración grupal del capítulo de un libro, permite

compartir con los demás la experiencia de aprendizaje personal, tendiendo hacia objetivos comunes (Aprender a vivir juntos y Aprender a ser)

En definitiva, para trabajar en el aula de Ciencias Sociales con la metodología de Taller de Lectura, es necesaria la formación del profesorado, la financiación de las administraciones y una implantación gradual de este tipo de metodología que permita experimentar y promover proyectos de forma interdepartamental.

BIBLIOGRAFÍA:

- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (Coord.) (2010): *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graò.

TÍTULO: LA FORJA DE UN REBELDE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

AUTOR: Ramón Méndez Andrés

ramon.mendez@estudiante.uam.es

TUTORA: Montserrat Pastor Blázquez(Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Licenciado en Historia en la especialidad de Historia Contemporánea (Universidad Complutense de Madrid). Máster en Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales (2011, Universidad Autónoma de Madrid). Actualmente realiza sus estudios de doctorado en educación por la UAM, con un proyecto titulado *Educación, Museos y Patrimonio Ferroviario*.

RESUMEN: Partiendo de la novela escrita por Arturo Barea, “*La forja de un rebelde*”, este artículo presenta un recurso didáctico destinado al aula de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Este proyecto permite trabajar el primer periodo del reinado de Alfonso XIII, en el marco de la materia de Historia; desarrollando los contenidos de evolución demográfica, económica y social de España y más en concreto de Madrid de principios del Siglo XX; fijando nuestra atención en el movimiento obrero, la vida rural y la condición, tanto femenina como de la infancia.

OBJETIVOS DEL TFM:

Concebido como una propuesta didáctica para el aula de 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el marco de la materia de Historia, los principales objetivos de este Trabajo de Fin de Máster son:

- Trabajar en el alumno las competencias básicas.
- Desarrollar los contenidos curriculares de historia marcados para la primera etapa de reinado de Alfonso XIII.
- Vincular la materia escolar con el patrimonio histórico próximo a los educandos.
- Fomentar el respeto hacia el patrimonio histórico.

METODOLOGÍA:

El argumento metodológico principal de nuestra propuesta es considerar que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe vincular al alumno con su pasado para acercarle al presente; el desarrollo de la conciencia histórica es una de las claves para la creación de un espíritu crítico y de conciencia política y ciudadana. Para ello se diseña una dinámica basada en el aprendizaje por descubrimiento, un método de enseñanza activa. Esta metodología permite el desarrollo de actitudes y habilidades que la enseñanza pasiva no promueve. Se exige al alumno el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender, y aprender a lo largo de la vida.

Por tratarse de una metodología innovadora para el aula, puesto que no presenta ninguna novedad en contextos no formales, creemos conveniente tratarla más en profundidad en el capítulo “propuesta innovadora”. Por otra parte, en cuanto a contenidos no es tan innovador, ya que uno de los objetivos es específicamente desarrollar el currículo oficial de la materia. Por ello trabajaremos con nuestros alumnos los siguientes temas del periodo:

- El cambio de signo demográfico.
 - Los problemas del campo.
 - La evolución de la ciudad y la industria.
- El movimiento obrero.
- La condición femenina.
- La condición infantil.

Tampoco es innovador el uso de esta novela en la materia de historia, aunque generalmente más enfocado su uso a la etapa de bachillerato, podemos encontrar ejemplos como el realizado por el IES Cañada de las eras (2009).

PROPUESTAS INNOVADORAS:

Como ya hemos apuntado en la descripción de la metodología, lo realmente innovador del proyecto es la forma de trabajo en el aula. Desde nuestro punto de vista creemos que trabajar en equipo debe ser algo cotidiano de la vida escolar, a su vez, consideramos que debe estar fomentado desde el profesorado ampliando las competencias sociales de nuestros alumnos. Por ello la dinámica es un trabajo por equipo, donde grupos de 5-6

educandos investigan y preparan uno de los cinco temas de trabajo seleccionados. En este modelo de trabajo es importante que el profesorado participe de forma indirecta en la observación del trabajo del equipo y el trabajo individual de cada alumno, interviniendo, solo en caso necesario, para equilibrar trabajo y fomentar un desarrollo gradual del mismo.

A su vez, la dinámica se ha organizado con una actividad final donde utilizaremos el sistema de aprendizaje cooperativo en el aula. En este punto los equipos en que se había dividido el aula exponen los temas que han trabajado para todos sus compañeros, fomentando el aprendizaje activo, posteriormente se organiza desde el profesorado un aula circular y se afirman sentencias conflictivas sobre lo estudiado, los alumnos debaten sus impresiones afianzando los contenidos trabajados y haciendo uso de sus conocimientos para sus relaciones sociales. Se trata de un aprendizaje que evita la competición, como ya veremos, todos los alumnos aportan, tras su investigación y aprendizaje, sus conclusiones, ayudando a que el aula obtenga una visión global del primer tercio de Siglo XX. Esto es posible porque en la actividad cada uno de los equipos trabajará un tema diferente en relación con el tema, por ello no se puede considerar terminada la actividad sin esta fase. De esta forma, los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

El proyecto tiene una duración estimada de una semana y media. Una mañana dedicada a la visita por Madrid y las clases de historia correspondientes a la semana siguiente. Se completa la propuesta con trabajo de lectura e investigación en grupo fuera de aula. Explicamos ahora brevemente cada una de las actividades propuestas en la dinámica:

a) Visita a Madrid: Una mañana

La actividad de visita al centro de Madrid da comienzo a la dinámica, esta actividad se inicia en el centro educativo, donde dedicaremos la primera hora a explicar el funcionamiento de la dinámica a los alumnos siguiendo los siguientes puntos:

- Establecimiento de los equipos. 5 equipos de 6 integrantes cada uno.
- Explicación de los objetivos de la dinámica.
- Reparto de temas a estudio:

- Mundo rural.
- Mundo urbano
- Conflictividad social y nacimiento del movimiento obrero.
- Condición femenina a principios del Siglo XX en Madrid.
- Condición infantil a principios del siglo XX en Madrid.
- Explicación de la actividad “Visita al centro de Madrid”
- Entrega del material general y la primera pista a cada equipo.

Una vez divididos por temas de estudio los alumnos buscarán, acompañados por profesores, los fragmentos de la novela propuesta que hacen referencia a su tema de trabajo. Por motivos de espacio, los itinerarios y fragmentos a los que nos referimos, no se especifican en este artículo, se encuentran indicados en el texto completo del Trabajo de Fin de Máster. Dichos fragmentos se van localizando siguiendo referencias escritas, descripciones, pistas, planos, etc. Se pretende que los lugares tengan relación con el texto de la novela que van a leer, de esta forma ayudamos a crear el vínculo entre el pasado y el presente al que hemos hecho referencia. A su vez, la actividad se completa con pruebas a realizar en los lugares donde están, fomentando una actitud investigadora, relacionando el pasado con el presente e impulsando la relación del alumnado con los vecinos y comerciantes de los lugares.

b) Organización del trabajo en equipo y trabajo en casa. Una clase.

En la siguiente clase a la visita indicaremos los puntos que cada equipo tiene que desarrollar en la exposición en el aula. Para ello dividiremos la clase en los equipos ya formados para la actividad anterior y entregaremos las cuestiones pertenecientes a cada uno de los temas propuesto junto al material y fuentes que creamos puede ayudar a cada uno de los equipos.

c) Presentación del trabajo en el aula. Dos clases.

Aunque esta actividad no presenta en la actualidad del aula una práctica innovadora, creemos conveniente señalar que la implicación del profesorado es fundamental, tanto para el éxito de la propuesta como para la motivación del alumnado.

d) Puesta en común y debate de los contenidos aprendidos. Una clase.

Para finalizar la dinámica realizaremos en el aula un debate sobre lo expuesto en clase, esta actividad tiene como objetivo hacer un uso práctico de los conocimientos adquiridos. Esta actividad de debate complementa el desarrollo de tres competencias básicas, por un lado la de comunicación lingüística, la de la autonomía e iniciativa personal y la competencia social y ciudadana, con el respeto del turno de palabra, creación y exposición de opinión, entre otros aspectos. Intentaremos tratar todos los temas estudiados por el alumnado a modo de celebración final de la dinámica. Para esta actividad el profesor debe hacer la figura de moderador del debate y presentar los diferentes temas con afirmaciones y preguntas.

Se señalan también los procedimientos que propone esta dinámica: Lectura del primer tomo de la Forja de un rebelde, “*La forja*”, como fuente textual y primaria; utilización de vocabulario histórico; Uso de sistemas de representación gráfica de tiempo y demografía. A partir de las fuentes disponibles hemos elegido un hilo básico para cada uno de los temas y hemos identificado el listado de vocabulario histórico que ha de conocer y utilizar el alumnado.

FUENTES	VOCABULARIO
<ul style="list-style-type: none"> • Línea del tiempo de La Restauración. • Cuadros estadísticos de la evolución de la población española. • Mapa de la estructura de la ciudad de Madrid en 1900 y cuadro estadístico de la evolución de la población en las principales ciudades españolas. • Cuadros estadísticos de la evolución de la agricultura en España (superficie en miles de hectáreas, producción, productividad, etc.). • Cuadros estadísticos sobre la evolución de precios, jornales, beneficios y producción de la industria en España. • Manifiesto del primer Comité Nacional de la CNT (1911). • Textos sobre la condición femenina en “La forja”. • Textos en torno a la condición infantil en “La forja”. • Ejercicio de síntesis: comparación y comentario de dos cuadros estadísticos, a) índice general de los precios y salarios en España (1913-1922) y b) Incidencia de las huelgas en España (1916.1929). 	<ul style="list-style-type: none"> • Anarquismo. • Socialismo. • Semana Trágica. • Sindicato. • Producción. • Productividad. • Barbecho. • Arrendamiento. • Reforma agraria. • CNT. • PSOE. • UGT. • Casa del Pueblo. • Voto femenino.

CONCLUSIONES:

Las conclusiones que extraemos de nuestra propuesta se resumen en cuatro grandes líneas:

- a) La novela es una fuente, no solo, literaria, sino también una fuente que nos acerca al pasado – desde el más lejano al más reciente- y nos ayuda a la reconstrucción del mismo.
- b) En la novela también podemos encontrar un instrumento multidisciplinar. De esta manera hemos podido englobar en una sola obra el conocimiento del mundo rural, urbano, obrero, infantil y femenino de la primera etapa del reinado de Alfonso XIII (1902-1923).
- c) La dinámica propuesta en este trabajo persigue el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, que se revela como una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral, no solo como alumno sino también como ciudadano.
- d) A través de esta propuesta hemos conseguido, además del conocimiento de los contenidos curriculares, fomentar el espíritu de trabajo en equipo, con la adopción de metodologías cooperativas y activas.

BIBLIOGRAFÍA:

- TREPAT i CARBONELL, C. (1998): “La restauración, una didáctica para el bachillerato”. En *Aula. Historia Social*, 1, pp. 16-18.
- CONTRERAS ARROYO, B. (2010): “El trabajo en grupo dentro del aula”. En *Innovación y experiencias educativas*. CSIF: Granada.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): “Metodologías activas para la formación de competencias”. En *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24, pp. 35-56.
- GABARDÓN DE LA BANDA, J.F. (2005): “La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local”. En *Investigación en la escuela*, 56, pp. 87–93.
- GILI RUIZ, R; VELASCO MEDINA, F. (1998): *Madrid 1998. Centro de documentación y recurso para la historia de Madrid*.(CD-Rom). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-Dayfisa.
- GÓMEZ, J.P; MOLINA RUBIO, A; ONTORIA PEÑA, A. (1999): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- I.E.S. CAÑADA DE LAS ERAS. (2009): *Historias de la historia: Identidades en tránsito II*. Madrid: MEC.
- PAGÈS 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?”. En *Revista Escuela de Historia*, 6, Salta: Universidad.
- PRATS, J. (2001): *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

WEB:

- <http://www.educa.madrid.org>
- <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- <http://www.ite.educacion.es/>
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos-audios/la-forja-de-un-rebelde>

TÍTULO: LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LABORATORIO EN PRIMERO DE BACHILLERATO: UNA REVISIÓN DE LAS PROPUESTAS EDITORIALES EN LA ACTUALIDAD Y UNA SELECCIÓN ADECUADA A CONTENIDOS Y CAPACIDADES

AUTORA: María del Carmen Escudero del Olmo.
macaesol@hotmail.com

TUTOR: Nicolás Rubio Sáez (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

BREVE NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Biología (Universidad Autónoma de Madrid, 2008), Máster Oficial en Biología de la Conservación (Universidad Complutense de Madrid, 2009), Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Especialidad en Biología y Geología (Universidad Autónoma de Madrid, 2011).

RESUMEN: Se ha realizado una revisión sobre la tipología de las llamadas prácticas de laboratorio que se han venido realizando clásicamente en nuestro país y las que actualmente se llevan a cabo en los centros de enseñanza en el nivel de 1º de Bachillerato. Estas prácticas pueden estar elaboradas por los propios docentes o bien extraídas de las que se proponen en los diferentes libros de texto de este nivel. También se presenta una propuesta sintética de selección y secuencia de actividades prácticas adaptadas a los contenidos del currículo y a las capacidades teóricas del alumnado.

OBJETIVOS DEL TRABAJO:

Los objetivos planteados para la realización de este trabajo han sido los siguientes:

- Realizar una revisión analítica de las prácticas de laboratorio que proponen diferentes editoriales en sus libros de texto, con la finalidad de conocer los tipos y naturaleza de las prácticas que se proponen actualmente.
- Obtener información, de una manera cualitativa, sobre cuáles son las actividades prácticas que realizan los alumnos de 1º de Bachillerato y de qué manera las llevan a cabo; mediante la elaboración y cumplimentación de una encuesta dirigida a una pequeña muestra aleatoria de profesores de primero de bachillerato de la Comunidad de Madrid.

- Realizar una propuesta sintética de prácticas de laboratorio para 1º de Bachillerato, que pueda ser utilizada por los profesores de todo el país, acorde con los contenidos del currículo del nivel y los criterios de evaluación que prescribe el Ministerio.

METODOLOGÍA:

Con el fin de conocer el estado actual de las actividades que se pueden estar realizando en 1º de Bachillerato, se ha llevado a cabo un estudio bibliográfico sobre los libros de texto que actualmente tienen en el mercado diferentes editoriales: Santillana (Castillo et al. 2008), Editex (López et al., 2008), SM (Pedrinaci et al., 2008), Vicens Vives (Fernández et al., 2009), Mc Graw Hill (García et al., 2007), Edelvives (García et al., 2008) y Bruño (Ferrer et al., 2008); para conocer cuáles son las actividades prácticas que en ellos se proponen para el 1º de Bachillerato en la materia de Biología y Geología. Se han analizado un total de 105 prácticas, de las cuales 17 son de Santillana, 11 de Editex, 15 de SM, 12 de Vicens Vives, 16 de Mc Graw Hill, 16 de Edelvives y 18 de Bruño. También se han consultado las editoriales de Anaya (Plaza et al., 2008) y Oxford (Cabrerizo et al., 2006), pero no se han incluido en este análisis debido a que no proponen actividades prácticas de laboratorio propiamente dichas. Este estudio se ha completado mediante una encuesta en la que se ha preguntado a distintos docentes de secundaria cuáles son y de qué manera realizan las prácticas de laboratorio en sus centros de enseñanza en este nivel. Los docentes consultados han sido catorce, pertenecientes a los siguientes centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid: I.E.S. Ramón y Cajal, I.E.S. Ágora, I.E.S. El Pinar, I.E.S. García Morato, I.E.S. Mirasierra, I.E.S. León Felipe, I.E.S. San Juan Bautista, I.E.S. Federico García Lorca, I.E.S. Ramiro de Maeztu, I.E.S. Miguel Delibes, Colegio Lagomar, Colegio Retiro, Colegio Hermanos Maristas y Colegio Santa María del Bosque. Además se han consultado diferentes manuales de prácticas (García, 1967; Lillo et al., 1978; España et al., 1980; Page, 1981; Salom&Cantarino, 1983; Sánchez & Palomar, 1986) para conocer qué es lo que se ha realizado tradicionalmente y diferentes artículos científicos (Bastida et al., 1990; Minguens&Garret, 1991; Caamaño, 1992; González, 1992; Tamir& García Rovira, 1992; Hodson, 1994; Jaén & García-Estañ, 1997; Gil et al., 1999; González, 2010;

Álvarez, 2007) para conocer la opinión de diversos autores sobre el propio hecho de la realización de prácticas de laboratorio.

Por último, con toda la información obtenida, se ha planteado una propuesta sintética sobre prácticas de laboratorio para la Biología y Geología de 1º de Bachillerato que puedan ser utilizadas por los docentes de todo el estado.

PROPUESTAS INNOVADORAS

Se consideran propuestas innovadoras las realizadas en este Trabajo Fin de Máster, en relación con las actividades prácticas que se proponen -muchas en la línea del método del proyecto-, y que son las siguientes:

- Práctica 1. **Estudio morfológico de las rocas sedimentarias, magmáticas y metamórficas:** la clave dicotómica empleada y la relación de las rocas con sus utilidades.
- Práctica 2. **Estudio de las propiedades físicas de los minerales:** el estudio de los diferentes objetos que se fabrican a partir de minerales.
- Práctica 3. **Estudio de un suelo:** la elaboración de un pequeño proyecto a partir de los datos obtenidos de la práctica, las variables que afectan a la formación de un suelo y la relación que existe entre el suelo y la vegetación del lugar.
- Práctica 4. **Estudio de la geomorfología de paisajes a partir de la interpretación fotografías:** el estudiar la geomorfología de una manera más aplicada, utilizando fotografías e integrando en ella los conocimientos de las prácticas 1 y 2.
- Práctica 5. **Disección de una flor:** su propuesta bajo el enfoque de aprendizaje por descubrimiento dirigido.
- Práctica 6. **Observación de tejidos vegetales epidérmicos y de la mitosis en las células apicales de la raíz de cebolla:** integrar estas dos prácticas típicas en una sola, para permitir al alumnado conocer y razonar sobre los diferentes tipos de tejidos que hay en determinadas partes del vegetal.

- Práctica 7. **Utilización de una clave dicotómica para identificar los pinos de la Península Ibérica:** la identificación de un organismo a partir de sus hojas y sus frutos.
- Práctica 8. **Estudio morfológico de raíz, tallo y hojas:** el estudio de las partes de la planta enfocado a su mejor reconocimiento posteriormente en un trabajo de campo.
- Práctica 9. **Estudio de biotipos liquénicos:** el estudio de un liquen folioso como modelo de un organismo simbiótico.
- Práctica 10. **Observación de preparaciones microscópicas de tejidos animales:** la utilización simultánea de dibujos y preparaciones microscópicas para facilitar el aprendizaje y la realización de esquemas por los alumnos.
- Práctica 11. **Estudio de la anatomía externa del exoesqueleto de un erizo de mar:** el estudio a la lupa binocular de este organismo como modelo de invertebrado.
- Práctica 12. **Conocimiento de las técnicas para elaborar una pequeña colección de insectos de órdenes tipo y estudio morfológico de los ejemplares preparados:** permitir al alumno realizar una colección a partir de una recolección de impacto mínimo, inculcándole actitudes hacia la conservación de la biodiversidad.
- Práctica 13. **Análisis morfológico e identificación mediante clave de conchas de moluscos bivalvos marinos:** el estudio de organismos que han recogido ellos mismos durante el periodo estival.
- Práctica 14. **Disección de una egagrópila de ave rapaz:** el estudio de los huesos a través de los encontrados de micromamíferos y el conocimiento de este proceso digestivo tan desconocido por muchos.
- Práctica 15. **Estudio de los microorganismos de una charca:** conocimiento de técnicas de recolección, el empleo de la clave dicotómica proporcionada y la utilización simultánea de clave y microscopio.
- Práctica 16. **Los mohos: cultivo, observación a la lupa y al microscopio e identificación de los géneros más importantes:** el estudio de estos organismos de una manera cercana, a través de los alimentos que ellos consumen normalmente.

CONCLUSIONES:

- Las prácticas de laboratorio es un tema que se ha venido discutiendo desde sus comienzos por parte de los docentes estando, por diversos motivos, unos a favor y otros en contra de su realización.
- Los libros de texto actuales ofertan un listado de prácticas en el que consideramos que solamente un 30% serían adecuadas para desarrollar por parte del alumnado. Las prácticas restantes contienen deficiencias tales como que los objetivos no estén explícitos, que el procedimiento sea totalmente algorítmico o que no sean adecuadas a la teórica capacidad cognitiva del alumnado.
- Los docentes de los centros de enseñanza consultados, realizan diferentes prácticas, aunque suelen predominar las disecciones y las que se utilizan lupa o microscopio, para la parte de biología; y mapas topográficos o el estudio de minerales o rocas, en la parte de geología. El tipo de prácticas y su número son independientes del libro de texto utilizado.
- Se aporta una selección de actividades prácticas de laboratorio para la materia de Biología y Geología de 1º de Bachillerato aplicables en todos los currículos del Estado. Dentro de cada una de las prácticas se ha destacado lo que consideramos que tiene un matiz innovador en relación con lo que es habitual en los textos y se lleva a cabo en los centros de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO, M.C. & CAAMAÑO, A. (1992): Los trabajos prácticos. En: Jiménez, M.P., Albaladejo, M.C. & Caamaño, A. (eds.): *Curso de actualización científica y didáctica. Didáctica de las ciencias de la naturaleza*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC. pp. 95-128.
- ÁLVAREZ, S. M. (2007): “Cómo desean trabajar los alumnos en el laboratorio de Biología. Un acercamiento a las propuestas didácticas actuales”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 42/7, pp.1-13.
- BASTIDA, M. F., RAMOS, F. & SOTO, J. (1990): “Prácticas de laboratorio: ¿una inversión poco rentable?” En *Investigación en las Escuela*. 11, pp. 77-91.

- CAAMAÑO, A. (1992): “Los trabajos prácticos en ciencias experimentales. Una reflexión sobre sus objetivos y una propuesta para su diversificación”. En *Aula*. 9, pp. 61-68.
- CABRERIZO, B., SANZ, M. & TAVIRA, P. (2006): *Biología y Geología 1º de Bachillerato*. Oxford: Oxford Educación, p. 335.
- CASTILLO, A., MELÉNDEZ, I. & MADRID, M. A. (2008): *Biología y Geología 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana, Proyecto La Casa del Saber, p. 371.
- ESPAÑA, J. A., CONDE, J. G., FAUS, A., GIL, M., MARCOS, D., SAQUERO, J. L. (1980): *Actividades Prácticas de Ciencias Naturales/1*. Madrid: Editorial Dossat, S. A., p. 114.
- FERNÁNDEZ, M. A., MINGO, B. & TORRES, M. D. (2009): *Biología y Geología Bachillerato*. Barcelona: Vicens Vives, p. 353.
- FERRER, N., GARCÍA, M. & MEDINA, M. (2008): *Biología y Geología Bachillerato, Ciencias y Tecnología*. Madrid: Bruño, p. 383.
- GARCÍA, A. (1967): *Manual de prácticas de microscopía. Biología I*. Madrid: ENOSA, p. 209.
- GARCÍA, A. (1967): *Morfología y anatomía animal y vegetal (Biología II). Manual de prácticas*. Madrid: ENOSA, p. 263.
- GARCÍA, A., GONZÁLEZ, G., GARCÍA, A., MARTÍNEZ, M. I., PILAR, M. C. (2007): *Biología y Geología 1º Bachillerato*. Madrid: Mc Graw Hill, p. 359.
- GARCÍA, M., HOYAS, M. E. & SILGADO, A. (2008): *1º Bachillerato Biología y Geología, Ciencias y Tecnología*. Zaragoza: Edelvives, Proyecto zoom, p. 359.
- GIL, D., FURIÓ, C., VALDÉS, P., SALINAS, J., MARTÍNEZ-TORREGROSA, J., GUIASOLA, J., GONZÁLEZ, E., DUMÁS-CARRÉ, A., GOFFARD, M. & PESSOA DE CARVALHO, A. M. (1999): “¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?” En *Enseñanza de las Ciencias*. 17 (2), pp. 311-320.
- GONZÁLEZ, A. (2010): “La importancia de las prácticas de laboratorio en la biología y geología y posibilidades para su desarrollo y evaluación”. En *Innovación y Experiencias Educativas*. 28, pp. 1-10.
- GONZÁLEZ, M. (1992): “¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos?” En *Enseñanza de las Ciencias*. 10 (2), pp. 206-211.

- HODSON, D. (1994). “Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio”. En *Enseñanza de las Ciencias*. 12 (3), pp. 299-313.
- JAÉN, M. & GARCÍA-ESTAN, R. (1997): “Una revisión sobre la utilización del trabajo práctico en la enseñanza de la Geología. Propuestas de cambio”. En *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. (5.2), pp.107-116.
- LILLO, J., LÓPEZ, M. T., REDONET, L. F., ROBLES, F. & USERA, J. M. (1978): *Prácticas de Geología*. Valencia: Ecir, p. 224.
- LÓPEZ, N., VITORIA, V. M., RICO, O., FERNÁNDEZ-PORTAL, J., SOMOZA, J. J., ALFAGEME, V. & GIL, M. (2008): *Biología y Geología 1º Bachillerato*. Madrid: Edítex, p. 359.
- MIGUENS, M. & GARRET, R. M. (1991): “Prácticas en la enseñanza de las ciencias. Problemas y posibilidades”. En *Enseñanza de las Ciencias*. 9 (3), pp. 229-236.
- PAGE, F.C. (1981): *The cultura and use of free-living protozoa in teaching*. Cambridge: Institute of Terrestrial Ecology. Natural Environment Research Council.
- PEDRINACI, E., GIL, C. & GÓMEZ DE SALAZAR, J. M. (2008): *Biología y Geología 1º Bachillerato*. Madrid: SM, p. 383.
- PLAZA, C., HERNÁNDEZ, J., MARTÍNEZ, J., CASAMAYOR, C., MARTÍNEZ-AEDO, J.J. & MEDINA, F.J. (2008): *Biología y Geología. Bachillerato I*. Madrid: Anaya, p. 328.
- SALOM, F. & CANTARINO, M. H. (1983): *Curso de Prácticas de Biología General. Tomo II*. Madrid: Hermann Blume Ediciones, p. 159.
- SÁNCHEZ, M. I. & PALOMAR, A. (1986): *El laboratorio de Ciencias Naturales*. Madrid: Ediciones Penthalon, p. 151.
- TAMIR, P. & GARCÍA ROVIRA, M. P. (1992): “Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de texto de ciencias utilizados en Cataluña”. En *Enseñanza de las Ciencias*. 10(I), pp. 3-12.
- WOOLNOUGH, B. & ALLSOP, T. (1985): *Practical work in science*. Cambridge: Cambridge University Press.

NOTICIAS Y COMENTARIOS

REFLEXIONES SOBRE LA COORDINACIÓN EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: PROBLEMÁTICA Y RETOS

Mallavibarrena Martínez de Castro, Raquel²⁰
Departamento Algebra, Universidad Complutense de Madrid.

La palabra coordinación es una de las más utilizadas en el ámbito educativo durante los últimos años. Forma parte de un conjunto de criterios de buenas prácticas y se considera, al menos en el plano teórico, que coordinarse es algo bueno para mejorar la educación.

Desde el comienzo de este artículo me declaro firme partidaria de la coordinación como ingrediente esencial del sistema educativo, sin embargo soy consciente y la experiencia como profesora así me lo dice, que llevar a la práctica mecanismos de coordinación de manera eficaz no es ni mucho menos fácil. Me centraré en la docencia de las Matemáticas, pues tal es mi trabajo diario, y también en la experiencia al respecto que me aportan distintas responsabilidades académicas que he tenido y la pertenencia desde hace unos años a las Comisiones de Educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME) y del Comité Español de Matemáticas (CeMat).

PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA COORDINACIÓN

Podríamos decir que la coordinación es lo contrario a que cada persona, estructura, entidad o unidad definida funcione con independencia del resto de personas, entidades etc...cuyos objetivos o desarrollos tengan que ver con la inicial. Inmediatamente se establece una gradación en los niveles de coordinación: ésta puede ir desde el mero conocimiento de “lo que hacen los otros” hasta un trabajo completamente vertebrado y sin fisuras que no se deje “ningún cabo suelto”.

Hay una idea en el subconsciente que relaciona coordinación con problemas, tensiones, complicaciones, decisiones finales que no gustan a casi nadie, el tener que comentar con los demás cómo va mi docencia etc...y que nos hace recelar de ella o aceptarla porque no nos queda más remedio.

²⁰ rmallavi@mat.ucm.es

Las distintas administraciones educativas caen también con frecuencia en la falta de coordinación: se hacen reformas en una etapa educativa sin contar suficientemente con las etapas precedente y siguiente, no suele ser habitual un empeño eficaz por parte de los responsables educativos en fomentar que haya una coordinación real en los distintos ámbitos. Las propias estructuras organizativas de ministerios y consejerías autonómicas dificulta a veces el intercambio de información, las iniciativas conjuntas etc.

La coordinación queda con mucha frecuencia como algo obligatorio pero en un nivel de mínimos y a partir de ahí es algo voluntario, para el que quiera. No es nada fácil saber cómo proceder cuando no hay consenso para tomar decisiones, si debe primar la coordinación o la libertad y autonomía de cada docente.

En lo que se refiere a las matemáticas varios debates y temas no cerrados ni resueltos aún, tienen que ver con la coordinación:

- Conexión y buena vertebración de los currículos de las distintas etapas, cómo ir desarrollando con eficacia el proceso de abstracción y formalización. Cómo ir llegando a la matematización a partir de planteamientos didácticos más enfocados a las aplicaciones de las matemáticas a la vida cotidiana, a las experiencias, a las ciencias, técnica...
- Qué mecanismos tenemos a nuestra disposición para facilitar los cambios de etapa educativa, que en matemáticas pueden ser muy abruptos.
- Cómo enseñar a estudiantes diversos, con distintas capacidades matemáticas, para que todos desarrollen al máximo la competencia matemática, la coordinación entre un curso y los siguientes sobre procedimientos y objetivos es importante a este respecto.
- Cómo debe ser la evaluación: totalmente coordinada pagando a veces el precio de disminuir el nivel de exigencia para contentar a todos, o dejando que cada profesor diseñe los métodos de evaluación que estime oportunos. Hay ciertamente planteamientos intermedios, ¿quién decide o quién dice la última palabra? ¿Son eficaces los departamentos en este punto o prefieren no presionar a sus profesores aunque éstos no se coordinen entre ellos suficientemente?

- El uso cada vez más extendido de las nuevas tecnologías necesita también de coordinación entre los cursos y las etapas: qué objetivo se persigue, que ventajas e inconvenientes tiene...

LA COORDINACIÓN COMO SITUACIÓN PROPICIA PARA OTRAS INICIATIVAS IMPORTANTES

Siempre he pensado y así lo experimento en el día a día, que para mejorar la educación matemática, además de la aportación de los expertos, es imprescindible el diálogo y debate entre los agentes educativos, entre los profesores en particular. El poner en común la experiencia, las dificultades y retos no solamente ayuda a la coordinación sino que amplía nuestra visión de los distintos aspectos educativos, nos hace relacionar unas problemáticas con otras y analizar causas y soluciones posibles.

Los mecanismos de coordinación son un caldo de cultivo muy adecuado para que se hagan análisis y surjan iniciativas:

- Todo lo relacionado con la formación inicial y permanente de los profesores de las distintas etapas educativas, se detectan logros y carencias y ello puede llevar a elaborar propuestas para mejorar la situación
- Las cuestiones propias de cada etapa educativa, la conexión con otras materias, cómo tener en cuenta lo interdisciplinar a la hora de estructurar nuestra docencia
- La innovación, los enfoques y recursos didácticos más adecuados
- La reflexión de cómo ir acompañando en cada etapa el proceso de madurez matemática de los estudiantes, manteniendo los objetivos propios de cada periodo pero a la vez pensando en los estudios anteriores y en los posteriores
- El interés por conocer experiencias de otros docentes y grupos de trabajo, tanto de nuestro entorno como de otros países.
- La inquietud por participar en foros, seminarios, cursos de actualización, o la lectura de revistas dedicadas a la reflexión y a las experiencias en educación matemática

CONSIDERACIONES FINALES

Un sistema educativo bien vertebrado y eficaz necesita, a mi juicio, de mecanismos de coordinación adecuados a todos los niveles, desde el legislativo para diseñar las leyes con visión de conjunto, hasta el más concreto del día a día de los centros docentes.

Un reto importante es generar una “cultura de la coordinación” que se construye evitando que pueda convertirse en una imposición para los docentes por parte de los responsables correspondientes, más bien al contrario, la coordinación lleva aparejada la participación y el diálogo.

El trabajo de equipo que aúne recursos en torno al logro de objetivos comunes facilitará que el día a día de la educación (y en concreto de la educación matemática) sea realmente una enseñanza – aprendizaje para todos los estudiantes: cada uno, según sus capacidades podrá ir avanzando para hacerse competente. Es ésta una de las cuestiones más difíciles de conseguir y más debatidas: los acentos en el refuerzo a alumnos con dificultades no deben ir en perjuicio de alumnos con más ritmo de trabajo y más aptitud, ¿cómo conseguirlo?