

TÍTULO: EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE DIFUSIÓN DEL MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL

AUTORA: Sara Octavio Sánchez

sarah66650@msn.com

TUTOR: José Luis De Los Reyes Leoz (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Diplomada en *Magisterio de Educación Musical* (UCM, 2008), licenciada en *Psicopedagogía* (UAM, 2010), Máster en *Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales* (UAM, 2011). Becaria en el Departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional (MAN), desarrollando actividades de gestión cultural, tales como: evaluación y propuestas de innovación de mejora de la calidad del material didáctico y del discurso educativo del museo. Actualmente desarrolla su actividad profesional como docente en centros educativos en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

RESUMEN:

Partiendo de un modelo de aprendizaje basado en el descubrimiento de los objetos, en el que se ofrece al visitante la posibilidad de adquirir la destreza de aprender a aprender, este trabajo recoge el estudio de investigación-evaluación de la visita-taller “*Hª de los objetos: de los útiles a la máquina*” que se ofertó a grupos escolares en el Museo Arqueológico de Madrid entre abril y junio de 2011. Didáctica, museo, investigación-evaluación.

OBJETIVOS DEL TFM:

La misión educativa que tiene un museo se corresponde con el derecho que tienen los ciudadanos a la contemplación, educación y disfrute del Patrimonio Histórico-Cultural que alberga. Ésta misión se cumple en la medida en la que el museo se responsabilice de la conservación de los bienes que custodia y cumpla su cometido de proyección social. Debido a la gran trascendencia que supone que los museos se conciban como un lugar de descubrimiento, de análisis e interpretación crítica (un espacio significativo para el aprendizaje) es de especial interés que se adapte el discurso de la colección a la población escolar. Y por ello, es de especial relevancia, mantener un control de calidad y evaluación continua de los servicios educativos que se les ofrece, por ejemplo, en las visitas-taller del MAN. Es por ello que, mi labor tuvo como objetivo

realizar una evaluación formativa y de innovación educativa con la finalidad de proponer medidas de mejora de la función educativa del MAN.

METODOLOGÍA

Existen muchos modos de trabajar para constituir un puente entre el acceso a la cultura y la sociedad, así como el hecho de lograr mantener el interés y la motivación histórico-artística. Estos modos se basan en teorías de aprendizaje como la enseñanza por descubrimiento, constructivo y significativo (Bisquerra, 2004). El aprendizaje por descubrimiento en el contexto museístico se encuentra presente desde el planteamiento museográfico, todo va dirigido hacia una meta o mensaje que se pretende que el visitante descubra al finalizar su visita. En este tipo de aprendizaje el educando es el actor principal y activo. Mientras, el educador realiza dos funciones: presentar y señalar las herramientas necesarias para alcanzar las metas que el sujeto puede conseguir. Éste es el papel que se pretende que tengan cada vez más los educadores de museos, dotar a los visitantes de herramientas para observar, interpretar y reflexionar sobre el patrimonio que se les presenta.

Desde el Departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional se plantea una metodología activa del aprendizaje por descubrimiento (Fernández Tapia, 2009), caracterizada por el razonamiento inductivo, generar hipótesis y descubrir relaciones entre conceptos. Este tipo de aprendizaje se consigue a través del proceso de construcción de nuevos conocimientos de forma autónoma por parte del visitante a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores; ello requiere que la exposición y el material didáctico se lo facilite simulando un método de investigación inductivo (Pozo, 2004), haciéndoles potencialmente activos mientras dotan de significado a los objetos (García Blanco, 1988). Con ello se ofrece al visitante la posibilidad de adquirir la destreza de aprender a aprender, en la que se implican competencias meta-cognitivas que permiten conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje.

El estudio de investigación-evaluación siguió una metodología cualitativa, centrada como estudio de casos dentro de un contexto específico, el MAN; empleando técnicas de observación participante para la evaluación de visitas-taller y materiales didácticos propuestos para escolares de 10-12 años. La estrategia para la recogida y análisis de la información estuvo basada en la realización de triangulación intra-método, ya que se

escogió una única estrategia de investigación aunque se haya aplicado distintas técnicas y fuentes de recogida y análisis de datos; con el objetivo de comprobar la validez y la fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido. Los instrumentos de obtención de información que se emplearon fueron: observación participante, entrevistas informales, semi-estructuradas a docentes y escolares, registro mediante notas de campo y recogida de evidencia documental (fotografías).

“La visita-taller Historia de los Objetos”

La visita-taller constó de dos unidades temporales principales interrelacionadas temáticamente; la visita a salas de exposición y la actividad práctica taller: juego interactivo por ordenador.

- *Destinatarios:* Grupos de 25 alumnos por sesión, acompañados de dos profesores.
- *Duración de la Visita-taller:* La actividad completa tenía una duración aproximada de dos horas. Visita guiada: 1 hora aproximadamente. Taller Juego interactivo: 30 minutos. Audiovisual: 10 minutos.
- *¿Cuándo?:* martes y jueves de 10.30 A 12:30 horas.
- *Objetivo:* El objetivo general que cumplía la visita-taller es la de hacer partícipes a los visitantes en la satisfacción de descubrir por sí mismos el significado que tuvieron las piezas en su contexto original.

Objetivos específicos: la visita guiada

- Estimular a los escolares para que respondan y se planteen preguntas ante los objetos; que observen, describan, relacionen e interpreten los objetos, es decir, que aprendan con ellos. En base a las hipótesis construidas que sean capaces de establecer relaciones entre los objetos, atendiendo al objeto en su contexto, al conjunto de objetos en relación con una determinada función social, y a una determinada función social dentro del marco de la cultura a la que corresponde.
- Establecer relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos a través de su experiencia en la visita, y sean útiles para su aprendizaje integral e interdisciplinar.

Objetivos específicos: el taller interactivo

Interrelacionar la información adquirida durante el recorrido para a poder resolver los enigmas del juego interactivo. Comprender procesos sencillos de fabricación, la sucesión y ordenación secuencial de los pasos necesarios para la elaboración de los objetos. Favorecer el uso de las nuevas tecnologías y la búsqueda de información para resolver problemas (a través de ventanas emergentes que ofrecen pistas para resolver los enigmas).

Objetivos específicos: el audiovisual

Sintetizar los conocimientos nuevos y afianzarlos para un Aprendizaje significativo.

Secuencia del proceso de investigación:

1. Antes de acceder al escenario: Objetivo exploratorio

En el planteamiento inicial se busca detectar fortalezas y debilidades dentro de la actividad didáctica Visita-Taller: “*Historia de los objetos*”. Por tanto, se analizaron los aspectos expositivos de la exposición permanente y su adecuación y coherencia de la visita-taller con los contenidos y el currículum oficial y con la etapa escolar de los niños/as.

Del mismo modo se analizó el espacio y el recorrido realizado por los escolares para diseñar, en caso necesario, una disposición alternativa de las piezas o un recorrido alternativo. También se recogió información sistemática sobre los objetos que se iban a presentar a los escolares con el fin de acceder a una posterior valoración del discurso expositivo de la monitora hacia los escolares.

Por último, se seleccionaron las estrategias metodológicas: *planificación de la observación participante*: a) Definición del problema ¿qué investigar?, b) Modalidad de observación ¿cómo observar?, c) Escenario ¿dónde observar?. d) Enfoque y alcance ¿qué observar?, f) Temporalización ¿cuándo observar?, g) Técnicas de registro ¿cómo registrar? Y h) Técnicas de análisis ¿cómo analizar?

2. Inicio del trabajo de campo: Objetivo descriptivo

Esta fase se destinó a la recogida de información agrupada en los siguientes aspectos:

a) En la Acogida, Introducción a la visita, Visita guiada y cierre: Temporalización, actividad, contenido, espacio y sugerencias de mejora.

b) Aspectos metodológicos y de interrelación monitora-escolares: Nos fijamos especialmente en la comunicación verbal y no verbal de la monitora con el grupo escolar, la transmisión de conocimientos, estrategias de aprendizaje y la aplicación de habilidades metacognitivas.

c) Al final de cada sesión de la visita-taller: Se realizaron entrevistas informales y semi-estructuradas a docentes y escolares.

3. Retirada del escenario: Objetivo reflexivo-explicativo

Se realizó un análisis comparativo e interpretativo a partir de la información proporcionada por los participantes. Así como la posterior propuesta de mejora en calidad educativa para futuros programas didácticos dentro del plan educativo del MAN.

PROPUESTAS INNOVADORAS

Tras la evaluación de la exposición “*Los Tesoros del MAN*” (aspectos museográficos y las variables estudiadas en cuanto a los recursos didácticos de la visita-taller) se determinaron una serie de propuestas de mejora educativa en el Museo.

1. Recomendaciones a Profesores/as de los Centros docentes, antes de realizar la visita al Museo.

a) Con el fin de preparar al grupo para una visita significativa el profesor/a debe:

- Estimular en sus alumnos el desarrollo de interés, curiosidad, inquietud por descubrir, en definitiva el de desarrollar una motivación intrínseca,
- Plantearse los objetivos de la visita en relación con el currículum de aula.
- Decidir qué intereses específicos van a guiar la acción de para observar los objetos y de su estudio.
- Sugerir la realización de actividades (antes, durante y después de la visita) de carácter exploratorio que estimulen la curiosidad y la creatividad.

b) Para enfocar la visita a un tema determinado:

- El profesor/a deberá visitar el museo previamente, documéntese acerca del material exhibido en las distintas salas de exposición. Así como preguntar si existe material didáctico complementario.

- Centrar las actividades en los objetos expuestos y no en la información escrita.

c) Determinar con anticipación:

- Si los estudiantes deben trabajar individualmente o en equipos.

- Se debería de poner en conocimiento a los alumnos/as de las normas de convivencia a respetar en e interior del museo. De esta manera se agilizaría el desarrollo de la visita ya que la monitora no tendría que explicarlas de nuevo.

2. Recomendaciones para el Museo Arqueológico Nacional:

Diseñar toda exposición como medio de comunicación al visitante: “¿Para qué expone el Museo?”, “¿para quién? y “¿cómo?”. Por ello, una exposición verdaderamente comunicativa es la que tiene en cuenta los siguientes elementos comunicativos y emplea estrategias expositivas que atañen:

a) Al tema y su estructura

b) A la selección y ordenación de los objetos: hay que establecer relaciones de diálogo entre los objetos en su colocación, para facilitar la contextualización y por tanto, su interpretación. Que los objetos no se presenten aislados, sino constituyendo su contexto (García Blanco, 1988).

c) A la información complementaria, escrita (paneles y cartelas) y gráfica: debe conducir a la observación y comprensión de los objetos expuestos. Hay que ofrecer de forma “visual” datos que ayudan a “leer” mejor el objeto.

d) A la ordenación espacial: que se establezca un recorrido lógico en el que satisfagan las necesidades físicas y psíquicas de descanso.

e) A la técnica expositiva: la iluminación, los colores de la pared, techo y suelo, el mobiliario (vitrinas, pedestales...) son determinantes en cuanto a la manera en la que van a entender los visitantes el mensaje del conjunto expositivo.

CONCLUSIONES

Tras la evaluación sistemática de la visita-taller se pudo destacar que es indispensable que haya una coherencia entre la museografía, con lo que se quiere transmitir al público y lo que se expone, porque afecta directamente a la organización, motivación, persuasión y captación de la atención del visitante, no sólo incluso del público escolar.

Las principales conclusiones extraídas tras las entrevistas realizadas a docentes y las observaciones realizadas a los mimos son: la visita-taller ha respondido a sus expectativas. Sin embargo, la actitud y el rol que desempeñaban, era totalmente pasiva y ajena a la dinámica participativa con sus alumnos/as durante la visita. Por lo que destaco la importancia de reflexionar sobre la concepción que los docentes tienen acerca del uso de los museos. Así como, la formación permanente y continúa que se debe potenciar desde los museos para que ambas instituciones (escuela-museo) no se conciban desvinculadas en lo que respecta a la educación formal. Sobre todo, apoyando desde el museo a través de la difusión de material didáctico en los tres momentos de acción educativa: antes de la visita, durante la visita y posterior a la visita; para que se establezca un hilo conductor y se favorezca la significatividad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

BISQUERRA ALZINA, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

FERNÁNDEZ TAPIA, D.; RUBIO VISIERS M. J. (2009): “El museo a tu alcance. Una experiencia educativa en el Museo Arqueológico Nacional”. En *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 40, pp. 15-32.

GARCÍA BLANCO, A. (1988): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: De la Torre.

GARCÍA BLANCO, A. (2009): *La exposición. Un medio de comunicación*. Madrid: Akal.

POZO MUNICIO, J. I. (2008): *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

TÍTULO: VER Y CONTAR OTRAS HISTORIAS: PROPUESTA PARA UNA HISTORIA DEL ARTE EN FEMENINO

AUTORA: Sara Rivera Martorell

sarariveramartorell@gmail.com

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

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia del Arte (Universitat de les Illes Balears). Máster en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato y F.P (2011, UAM), Máster en Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UAM, UCM y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía)

RESUMEN: Se parte de una revisión de la historia del arte impartida en 2º de bachillerato para tratar de remarcar qué aspectos podríamos introducir acerca de la contribución de la mujer artista. Se propone un listado de recursos que el docente podrá incluir en su discurso para ofrecer una visión paralela a la tradicional, más amplia, menos relegadora y más igualitaria, evitando caer en discursos encorsetados y que sirvan para ampliar la visión del alumnado más allá del simple manual.

OBJETIVOS DEL TFM:

El discurso de género lleva situado en el punto de mira desde las primeras reivindicaciones legitimadas en la década de los sesenta del siglo XX. Numerosos críticos y teóricos de todos los campos del saber han ahondado en el tema en aras de la superación del asfixiante sistema patriarcal que no hace más que segregar y olvidar, tanto la labor como la presencia de la mitad de la humanidad, construyendo un selectivo discurso cargado de “historias de ausencias”. Si la lucha por la igualdad de género ha copado una buena parte de la historiografía reciente, ¿cómo es que no se traspasan esas novedades al campo de la enseñanza? Los grandes progresos en investigaciones sobre mujeres no han llegado a las aulas, ni de las universidades, ni de los institutos, ni de los colegios, y menos todavía a los libros de texto (Correa-Espigado, 2003). ¿Estamos ofreciendo unos conocimientos desactualizados?

Este proyecto tiene como objetivo fundamental evitar que la contribución de la mujer a la historia del arte siga siendo “la historia de una ausencia” y para ello es necesario empezar con una tarea de concienciación desde abajo: desde la propia educación. Se partirá de una revisión de la historia del arte impartida en 2º de bachillerato para tratar

de remarcar qué aspectos podríamos introducir acerca de la contribución de la mujer artista. Se propone un listado de recursos que el docente podrá incluir en su discurso para ofrecer una visión paralela a la tradicional, más amplia, menos relegadora y más igualitaria, evitando caer en discursos encorsetados y que sirvan para ampliar la visión del alumnado más allá del simple manual. Además, se elaborará una propuesta de ampliación curricular para resaltar la importancia de las corrientes feministas como trampolín para poder entender que en actualidad, tanto hombres como mujeres, protagonizan la esfera artística.

Así pues, entre otros objetivos, esta propuesta pretende desvelar el androcentrismo presente en la disciplina fruto de la jerarquía de género heredada de la sociedad patriarcal, introduciendo en el currículo una nueva mirada “en femenino”, con el fin de incorporar una de las últimas corrientes historiográficas al ámbito educativo. Deconstruir falsos mitos sobre la ausencia de la mujer en la esfera artística, evidenciando la riqueza de la producción femenina a lo largo del devenir histórico, para rehacer, así, el sistema de valores y actitudes que se transmiten, será también tarea fundamental.

Por su parte, será necesario repensar los contenidos educativos en aras de una visión más plural, adaptando los materiales didácticos para estar a la altura de los principios coeducativos del actual sistema de enseñanza. Finalmente, hacer hincapié en la importancia de educar en valores por medio del legado artístico, incentivando por encima de todos ellos la importancia de la igualdad.

METODOLOGÍA:

Para construir una metodología adecuada, es necesario atender a dos aspectos fundamentales: por un lado las teorías psicopedagógicas y, por otro, contemplar los modelos didácticos de la propia disciplina. Atendiendo a las propuestas de David Ausubel (2002) este proyecto aboga por un modelo constructivista en aras de un aprendizaje significativo que, lejos de ser memorístico, provoque una actitud en el estudiante que haga despertar la necesidad de su asimilación, la importancia de comprender y adquirir dichos conocimientos, provocando el paso de los conocimientos previos a los adquiridos. Los preconceptos serán una herramienta protagonista, sirviendo al alumno para revivir el conocimiento inicial comparándolo con aquello aprendido. Por otro lado, remitiéndonos a Vygotsky (2006) remarcar la importancia que

éste otorga al valor de la cultura y el contexto social en el que crece el niño como participe en el proceso de aprendizaje, y más aún en un tema como el presente donde los modelos de persona con los que uno se ha familiarizado juegan un papel tan importante.

Centrándonos en los modelos didácticos, considero como pilar central de todo proceso de aprendizaje la necesidad de inculcar en el alumnado un espíritu crítico. Es por ello que en toda la serie de actividades prácticas propuestas, se intenta inducir a ello por medio de preguntas que hagan reflexionar, exigiendo siempre la argumentación de los porqués en las respuestas. Por otro lado, si uno de los fines de la propuesta es la desconstrucción de una tradición injusta para la mujer, ésta debe ser abordada desde todos los puntos de vista que sean posibles, presentándose desde la interdisciplinariedad. No obstante no se descuidará el tipo de público que tenemos delante –teniendo siempre presente cualquier necesaria flexibilización y adaptación-. No podemos, como defiende el modelo positivista, negar la intervención-participación de los alumnos, favoreciendo, en este sentido, el aprendizaje por descubrimiento. La adquisición de conocimientos debe construirse conjuntamente, tanto por alumnos como por docentes, por lo que a lo largo de las propuestas ambos agentes se verán implicados: en ocasiones se fomenta un aprendizaje más individual donde el alumno debe implicarse personalmente, en otras el debate es más colectivo, abogando por una metodología activa y en otros casos se apuesta por el descubrimiento.

En definitiva, docente y alumno serán siempre un binomio indisoluble para que el proceso se construya por todos y para todos: un proceso donde adquirir un rol de compromiso. Se trata, en cierta forma, de incluir nuevos contenidos (conceptos), donde por medio de la forma en que sea tratados (procedimientos), desarrollen valores y sentimientos actitudinales en el alumno (actitudes), especialmente vinculados a una visión más igualitaria del mundo. El alumno será quien, a partir de las pautas del docente, construirá su propio universo: debe investigar, contrastar, juzgar, equivocarse, rectificar, descubrir, debatir, planificar, argumentar, etc. El docente se convertirá, en un suministrador de información, en un vendedor de herramientas crítico-interpretativas, en un guía, en un acomodador de debates, en un asesor, en un educador en valores y, muy especialmente, en un creador de ciudadanos del mañana, que requieren indispensablemente de *Una Educación*; ya que como apunta Jacques Delors: *la educación encierra un tesoro*.

PROPUESTAS INNOVADORAS:

A continuación, expondré algunas propuestas y temas de reflexión que versan sobre la inclusión de la mujer en ámbito artístico, sirviéndonos como marco los títulos de cada uno de los bloques de contenido definidos por el currículo:

a) *Los inicios del arte*. Si en la prehistoria no conocemos a la mano creadora, ¿Por qué sobreentendemos que siempre es masculina? Por su parte, si partimos de las primeras representaciones femeninas que relacionan a la mujer como símbolo de fertilidad, vinculándola, a su vez, con las fuerzas de la naturaleza y el ciclo vital (venus prehistóricas, minoicas diosas de las serpientes...), podemos tratar de vincular pasado y presente, analizando cómo numerosas artistas, tomando este hecho como excusa, reivindicaron su postura feminista identificando a la mujer con su tradicional rol de “madre de la naturaleza”. Un claro ejemplo de ello sería Ana Mendieta.

b) *Grecia. Creadora del lenguaje clásico*. En este caso podemos remitirnos a la famosa cita de Plinio en su *Historia Natural* (c. 77), donde se deja constancia de la existencia de mujeres artistas griegas. Entre ellas cita a Timarete, Helena Calipso, Aristárete, Iaia de Kyzikis y Olimpia, ¿Todavía se duda de la presencia de manos creadoras femeninas? La *Oda a Afrodita* de Safo de Lesbos (600 a.C.) es también una muestra para reafirmar la existencia de mujeres formadas intelectualmente, pudiéndose aprovechar como excusa para analizar cómo ha variado el canon de representación de la mujer a lo largo del tiempo a través de la figura de Afrodita.

c) *Nacimiento de la tradición artística occidental: El arte medieval*. En este tema es importante destacar la labor femenina en la ejecución de bordados, en la fabricación de tapices y en la iluminación de manuscritos que se llevaban a cabo especialmente en los conventos. El caso de Ende debe tratarse con especial atención. A su vez, puede abrirse el debate entre artes mayores y artes menores y el desprestigio inmerecido siempre en relación a las labores tradicionalmente vinculadas a la mujer, reivindicación emprendida, más adelante, por el debate feminista y que encontramos en artistas como Joana Vasconcelos.

d) *La aportación del gótico, expresión de una cultura urbana*: El caso de Teresa Diez, como anteriormente ocurría con Ende, con su aportación en los frescos de la iglesia de

San Sebastián de los Caballeros de Toro, en Zamora (s.XIV) debe tratarse con especial atención. ¿Son Ende y Teresa excepciones? ¿Qué consideración tenía la mujer artista en el medievo? Estas reflexiones pueden avalarse con algunas de las afirmaciones de Giovanni Boccaccio en *De claris mulieribus*, una recopilación de biografías de mujeres históricas y mitológicas, que denotan, sin embargo, cierta misoginia.

e) El arte del Renacimiento. Este bloque resulta idóneo para reflexionar sobre tres cuestiones fundamentales: el tema de la genialidad (¿se conocen figuras femeninas equiparables a un Miguel Ángel o un Leonardo?), el tema de la excepcionalidad (la mujer artista como algo anecdótico y “masculinizado”) y la supeditación a figuras masculinas (Marietta Robusti hija de Tintoretto, Lavinia Fontana hija de Próspero Fontana). La figura de Sofonisba Anguissola merece ser atendida con especial atención.

f) Unidad y diversidad del Barroco. La profusión de autorretratos en las artistas del Barroco es sintomático de su deseo por perdurar en la historia, como también resulta remarcable la tendencia a cultivar géneros menores (Véanse los bodegones de Clara Peters), ¿Por qué no encontramos desnudos entre las obras de las mujeres artistas? La figura de Artemisia Gentileschi merece ser atendida con especial atención.

g) Arquitectura, escultura y pintura del siglo XVIII. En este apartado deben tratarse dos aspectos básicos: por un lado hacer referencia a la mujer como sujeto de creación, la mujer como productora de arte, ejemplificado por grandes artistas como Angélica Kauffman o Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun y, por otro lado, a la mujer objeto, la mujer representada. ¿Cómo se ha tendido a representar la mujer en el siglo Neoclásico? ¿Qué imagen se ha querido transmitir? Puede tomarse el ejemplo del Juramento de los Horacios de David para analizar ambos estereotipos. Así mismo en este momento es remarcable la importancia de *les salonnières*.

h) El camino de la modernidad: Las artes figurativas en la segunda mitad del siglo XIX. El cuarteto femenino del círculo impresionista, Berthe Morissot, Mary Cassatt, Eva Gonzales y Marie Bracquemond, puede dar juego para comparar las diferencias con sus compañeros varones.

i) La ruptura de la tradición: El arte en la primera mitad del siglo XX. La abundancia de mujeres activas choca frontalmente con el desconocimiento que de éstas tenemos. Marie Laurencin, Leonor Fini, Dorotea Tanning, Leonora Carrington, Remedios Varo, Méret Oppenheim, Maruja Mallo y Frida Kahlo en el surrealismo; Paula Modersohn-Becker, Gabrielle Münther y Marianne von Werefkin en el expresionismo alemán; Sonia Delaunay y María Blanchard, en el cubismo; Natalia Goncharova, Lyubov Popova, Olga Rozanova, Katarzyna Cobro, Tamara de Lempicka en los diversos movimientos de vanguardia rusa; Emmy Hennings, Sophie Taeuber y Hanna Höch en la corriente Dadá; Dora Maar, Lee Miller, Claude Cahun, Denise Bellon, Ivonne Chevalier, Nora Dumas, Lisette Model, entre muchas otras, en la fotografía del período de vanguardia. Puede plantearse como ejercicio la realización de un pequeño trabajo de investigación donde cada alumno recupere a una de estas figuras para ser puestas en común con el resto de compañeros

En cuanto a la supuesta ampliación curricular el planteamiento persigue la inserción de un apartado más para el bloque número 21 titulado *Las artes plásticas en la segunda mitad del siglo XX: Entre la abstracción y el nuevo realismo*. El motivo de esta propuesta recae en el hecho de que a nivel de contenidos se pasa de un tema (el 21) a otro (el 22, titulado *El arte de nuestro tiempo: Universalización del arte*), tratando un escenario dominado única y exclusivamente por artistas masculinos (Pollock, Warhol, Tapies, Sol Lewit o Antonio López), a otro que incluye sin explicación alguna, tanto la producción, como el consumo de arte, a esa mitad, hasta el momento marginal como había sido la mujer.

Si “universalizamos el arte” tal como titula el tema, es porque anteriormente no era universal. ¿Qué ha pasado entonces? ¿Acaso la mujer no tuvo que luchar para ser incluida? ¿No hubo una serie de predecesoras que se implicaron en ello? ¿Por qué se la obvia si su tarea fue realmente importante? ¿Por qué ocultamos a lo largo de toda la historia la mano factora de la mujer y justo en el momento de su mayor eclosión, cuando decide reivindicar su lugar, se la sigue obviando? Es así que, merecidamente, la lucha feminista en el contexto artístico debería estar presente como un apartado más del currículo. Y para justificar aún más esta propuesta incidir en el hecho de que la lucha feminista sufrió un proceso de evolución, y lo que un principio comenzó como la reivindicación del papel de la mujer, acabó sirviendo como excusa aperturista para evidenciar el sexismo, pero también el clasismo y el etnocentrismo de la tradición, con

el fin de incorporar y normalizar “las diferencias”, en plural, no sólo de género sino también de raza, clase, opción sexual, cultural etc. Introdujo pues, la capacidad de concebir y aceptar a ese “otro” tradicionalmente marginado por el orden hegemónico dominante. ¿No es eso a lo que hoy en día llamamos atención a la diversidad? Si partimos de una enseñanza basada en la coeducación, la igualdad y la equidad, no podemos olvidar el quién, el cuándo y el cómo de la superación de esa “diferencia”.

CONCLUSIONES:

Al enfrentarme a esta propuesta, no me había imaginado cuan complicado podía resultar encarar una revisión en parámetros femeninos, de lo que hasta el momento había sido una historia construida completamente desde el opuesto: la masculinidad. Pero si algo resta claro de todo esto es que no podemos reducir nuestra labor al ámbito de la esfera artística, sino que debemos impulsar que tanto la literatura, como la música, la historia, la filosofía, o cualquier otra materia, pueda y deba ser repensada en la educación desde la óptica de género, para llegar a una verdadera igualdad de oportunidades. Para ello, será necesario potenciar una formación inicial y permanente del profesorado en una línea co-educativa que facilite la posibilidad de utilizar materiales de una manera diferente a cómo se han venido utilizando. Ejerciendo otra mirada será posible encontrar a la mujer como sujeto y objeto de estudio. Todo cambio debe hacerse desde las propias consciencias, y la construcción de consciencias tiene su germen en la escuela, por lo que para una nueva de realidad... ¿dónde mejor que la incidencia en las aulas? He aquí nuestra función como futuros docentes: suministradores de conocimientos, creadores de identidades y, como no, constructores de nuevas consciencias.

BIBLIOGRAFÍA:

ALARIO TRIGUERO, M. T. (1992): “La mujer en la historia del arte”. En *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. Palencia: Seminario de educación no sexista.

AUSUBEL, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.

BOCCACCIO, G. (1951): *De claris mulieribus* (1494). Madrid: Castalia.

CORREA, M. y ESPIGADO, G. (2003): “La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia”. En *Investigación en la escuela*, 50, pp. 21-30.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A.(2004): “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales”. En VERA MUÑOZ, M. I. (coord.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

PORQUERES, B. (1994): “Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental”. *Cuadernos inacabados*, 13.

VYGOTSKY, L. (2006): *Psicología del arte*. Madrid: Paidós.

TÍTULO: LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES EN HISTORIA: LA SEGUNDA REPÚBLICA, LA GUERRA CIVIL Y LA POSGUERRA

AUTOR: Marcos Marina Carranza
marcosmarinacarranza@gmail.com

TUTOR: Fernando Arroyo Llera (Departamento de Geografía, UAM)

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid (2010), en la especialidad de Historia contemporánea. Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por la misma Universidad (2011). En la actualidad cursando el Máster Interuniversitario de Historia Contemporánea. Sus intereses de investigación se centran, principalmente, en el proceso de transición a la democracia en España y en las explicaciones de los acontecimientos históricos presentes en los libros de texto. Desde junio de 2011 es, además, co-director de la revista de jóvenes investigadores *Historia Autónoma*.

RESUMEN: El presente trabajo constituye una propuesta didáctica encaminada a desarrollar los contenidos actitudinales desde la asignatura de Historia y en relación a una parte específica del currículo, cubriendo el arco cronológico comprendido entre la proclamación de la Segunda República en España (1931) hasta la supresión del racionamiento de alimentos por parte de las autoridades franquistas (1952). Contenidos actitudinales, Didáctica de la Historia, Guerra Civil y Franquismo.

OBJETIVOS DEL TFM:

Se trata de un intento por revalorizar la importancia de los contenidos actitudinales en la enseñanza de la Historia, relegada por lo general a un segundo plano en beneficio de los contenidos de tipo conceptual o procedimental. Se buscará, por tanto, un aprovechamiento didáctico del pasado, intentando que el alumno adquiriera una conciencia cívica basada en valores como la tolerancia, la convivencia pacífica, la responsabilidad o el espíritu crítico, y que le permita formar parte de una sociedad democrática y plural.

La elección del tema responde a varias razones. En primer lugar, normalmente los contenidos actitudinales son obviados por el profesorado, pero son imprescindibles para proporcionar una formación lo más completa posible. Abordarlos desde la Historia permite convertir a esta asignatura en una herramienta que forme ciudadanos con una sólida conciencia cívica, que comprendan su pasado para poder actuar con sentido

crítico y responsabilidad en el presente. Por último, los periodos seleccionados, debido a su enorme carga histórica, mediática y simbólica, representan un escenario idóneo para fomentar valores y actitudes.

Esto no significa ofrecer un modelo didáctico anclado en exclusiva en los contenidos actitudinales. En ese caso se impartiría una educación proselitista. En todo momento debe promoverse un equilibrio entre los tres tipos de contenidos, puesto que el aprendizaje de actitudes y valores nace de un correcto manejo de conceptos y procedimientos. Sin cumplir esta premisa, aquéllos carecerían de sentido. El fin último, por tanto, consiste en proporcionar al alumno un aprendizaje no solo científico, sino también instrumental.

METODOLOGÍA

Conviene comenzar definiendo los contenidos actitudinales. Éstos hacen referencia a aquellos valores y actitudes que el alumno debe incorporar para poder relacionarse con sus iguales, de acuerdo a las normas de comportamiento vigentes. Proporcionan, por tanto, los códigos necesarios para que el ahora estudiante pueda convertirse en un miembro de la sociedad en el futuro. De este modo, se convierten en instrumentos básicos en el aprendizaje, que quedaría incompleto sin su adquisición, en aras de ofrecer una formación anclada en el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*.

Antes de encarar estos temas, el profesor de Historia debe reflexionar acerca de tres cuestiones que condicionan su labor: la edad de su alumnado, los ejes que definen su papel como docente y los contenidos que debe enseñar. La edad es un primer factor a tener en cuenta. Más si cabe cuando los contenidos que abarca este trabajo forman parte del currículo de dos asignaturas: Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de la E.S.O. e Historia de España de 2º de Bachillerato. La edad del alumnado influye en la forma de impartir una clase cualquiera, por lo que es preciso tenerla en cuenta para conocer el nivel de maduración cognitiva de los estudiantes (enfocado hacia la consolidación del pensamiento formal) y las dificultades de aprendizaje asociadas a estas materias, relacionadas con la comprensión del tiempo histórico. A su vez, resulta de enorme interés que los alumnos respondan a cuestionarios de ideas previas, con el fin de identificar los preconceptos tanto correctos como erróneos que tienen antes de

abordar un tema, y que facilitan la tarea docente en tanto que sientan una base sobre la que poder trabajar.

Otro elemento a considerar es el profesorado. Apostar por una docencia que contemple los contenidos de tipo actitudinal significa replantearse los objetivos didácticos de la asignatura de Historia. El docente debe tener presentes las razones que motivan su labor y las finalidades de su materia, más allá de la simple adquisición de nuevos conocimientos. En ese sentido, habría que apostar por otras funciones, como interpretar el pasado para comprender el presente, desarrollar identidades colectivas entre el alumnado, fomentar una conciencia cívica en éstos y construir una evolución histórica global, que contemple aspectos económicos o sociales, no solo políticos. A su vez, el profesor debe contar con un armazón metodológico adecuado, que responda a los fines marcados. Los teóricos han señalado un conjunto de técnicas y actividades para el desarrollo de los contenidos actitudinales, como por ejemplo la resolución de problemas, las dramatizaciones, la toma de decisiones, los debates y las exposiciones en público. Todas parten de propuestas metodológicas activas, participativas, cooperativas y significativas, que intentan hacer del estudiante el protagonista del proceso educativo. Superando la simple memorización de contenidos, el alumno tiene que interiorizar nuevos comportamientos a los que atribuirá sentido para emplearlos en un futuro ante situaciones de su vida cotidiana, facilitando la adquisición de nuevos valores y actitudes. Otras dos vías: la socialización con los iguales, y el papel del profesor como figura de autoridad.

Un último aspecto en el que cabría detenerse son los contenidos. Con anterioridad se especificó el arco cronológico elegido, comprendido entre los años 1931 y 1952. El profesor debe tener presente cómo se aborda en los libros de texto, que hasta la fecha son el principal recurso didáctico empleado por los docentes. Al mismo tiempo, debe conocer el recorrido historiográfico de estos temas y estar al tanto de las más recientes investigaciones, con vistas a enriquecer, complementar y actualizar sus explicaciones. Tampoco deben obviarse posibles relaciones con la actualidad que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, a partir de ejemplos cercanos a ellos.

PROPUESTAS INNOVADORAS

Una vez analizado el plano metodológico que afecta a esta propuesta didáctica, especialmente a tres de los agentes del proceso educativo (el alumno, el profesor y los

contenidos), es el momento de señalar un conjunto de actividades que permitan desarrollar los contenidos actitudinales a partir del periodo escogido. No se busca una revolución didáctica, sino un eficaz aprovechamiento de los recursos existentes para poder materializar los objetivos perseguidos. Cabe recordar que el correcto trabajo de los contenidos actitudinales solo puede hacerse a partir de la consolidación de los contenidos conceptuales y procedimentales, por lo que en todo momento habrán de manejarse simultáneamente los tres tipos de contenidos.

Entre las posibles actividades que permitirían el desarrollo de valores y actitudes dentro de la parte del currículo seleccionada pueden destacarse las siguientes:

– Un recurso tan clásico como el comentario de un texto histórico (intentando siempre que sean fuentes primarias) permitirá acercarse a las técnicas de trabajo del historiador, a la vez que dará pie a debates sobre las cuestiones tratadas en él.

–Aprovechando la fuerte carga visual de la sociedad actual, el trabajo con fotografías, obras de arte o carteles puede dar interesantes resultados. El profesor debe guiar los comentarios, buscando que el alumno haga una reflexión crítica sobre el mensaje transmitido por las imágenes.

–Pueden celebrarse también debates, seleccionando temas del currículo o aspectos que los vinculen con el momento presente. Si se logra una implicación activa de los estudiantes, éstos podrán aprender los unos de los otros, asimilando las normas y las destrezas necesarias para hablar en público.

–Las tecnologías de la información ofrecen muchas posibilidades, en especial a través de la página web del Portal de Archivos Españoles. Trabajar con ella da la oportunidad de que los alumnos tengan contacto directo con las fuentes históricas, se acerquen a fenómenos como la represión o el exilio, y se sensibilicen con la preservación del patrimonio documental.

–Realidades tan cercanas a los alumnos como el cine, la literatura o la música también pueden resultar de gran utilidad. Haciendo una selección que cubra varias temáticas, pueden organizarse sesiones de reflexión colectiva sobre las cuestiones tratadas, gracias a las cuales los alumnos puedan aprender a partir de elementos que no suelen ser explotados didácticamente.

–Las visitas a lugares relacionados con los contenidos trabajados no deben ser vistas como una actividad de ocio, sino como un complemento al trabajo en el aula. Precisan un diseño concienzudo y una plena inserción en el proceso de enseñanza y aprendizaje para sacar todo el partido posible a ellas.

–Una última actividad consistiría en el desarrollo de pequeñas investigaciones. Aunque las temáticas son muy variadas, permitiría profundizar en algunos aspectos tratados en el aula, familiarizando al estudiante con métodos del historiador como el manejo de bibliografía o el uso de fuentes orales. Además, la exposición de los resultados podría hacerse en público, propiciando debates con el conjunto de la clase.

Después de señalar posibles actividades encaminadas a desarrollar los contenidos actitudinales desde los temas propuestos, conviene fijar el método de evaluación de las mismas. Esta tarea no solo sirve para valorar en qué grado han asimilado los alumnos los nuevos contenidos, sino también para calibrar el trabajo del profesor, señalando posibles vías de mejora. No obstante, se hace imprescindible que los criterios de evaluación guarden estrecha relación con los objetivos didácticos planteados y con los contenidos trabajados, dotando así de coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre la variedad de formas de evaluar los contenidos actitudinales, muchas están poco conectados con los conceptos y los procedimientos (para los que existen además mecanismos propios). A ello hay que unir otro factor, la complejidad de calificar comparando a unos estudiantes con otros, dificulta la labor. Por tanto, una solución puede ser aplicar los criterios de evaluación diseñados por el docente a cada alumno de manera individualizada.

Los teóricos suelen señalar dos instrumentos de evaluación especialmente provechosos. En primer lugar estarían los cuestionarios, que permiten ver las respuestas dadas por los alumnos ante situaciones hipotéticas. En segundo término se encontraría la observación de la conducta del estudiante, tanto en el interior del aula como en la relación con sus compañeros, comprobando si ha sabido incorporar las actitudes y valores trabajados. Aparte de ambos, específicos para evaluar los contenidos actitudinales, existirían otras dos opciones igualmente válidas. Se trata de los ensayos escritos y las entrevistas, idóneos para calibrar de manera global el trabajo realizado, que tienen la ventaja de incorporar los contenidos conceptuales y procedimentales.

CONCLUSIONES

Esta propuesta didáctica supone un auténtico reto docente, basado en una concepción de la enseñanza como servicio para la sociedad. Para tal fin, los contenidos actitudinales cobran gran relevancia, pues trabajarlos permite superar la simple transmisión de conocimientos, promoviendo la adquisición de una serie de valores y actitudes que el alumno utilice en su vida cotidiana.

El estudio del pasado puede contribuir enormemente a esa tarea. Más si cabe en el caso de periodos como la Segunda República, la Guerra Civil o los comienzos de la dictadura franquista. Épocas auténticamente traumáticas, que marcaron el futuro del país, y que aún conservan una fuerte carga simbólica, ideológica y mediática. El objetivo es utilizar la Historia como herramienta para profundizar y consolidar contenidos actitudinales. Quedan así vinculadas las tres variables temporales (pasado, presente y futuro), proporcionando a los estudiantes una formación integral.

En resumidas cuentas, a lo largo de estas páginas se ha pretendido destacar la importancia didáctica de los contenidos actitudinales, aplicándolos a un caso concreto dentro del currículo de Historia. Unos contenidos que son imprescindibles en la labor docente, yendo más allá de la mera ampliación de conocimiento del alumno, y que pueden utilizar dicha asignatura como herramienta para inculcar en el estudiante de hoy determinados valores y actitudes que le permitan desarrollarse como ciudadano en el mañana.

BIBLIOGRAFÍA:

COLEMAN, J. y HENDRY, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

ESTEBAN, R. M. (2003): “Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria”. En *Tendencias pedagógicas*, 8, pp. 99-108.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2004): “Algunas reflexiones sobre educación cívica en la Historia”. En VERA, M. I. y PÉREZ PÉREZ, D. (coord.): *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2008): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

RESUMEN DE TRABAJOS FIN DE MASTER

–IZQUIERDO MARTÍN, Jesús y SÁNCHEZ LEÓN, Pablo. *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*. Madrid, Alianza Editorial, 2006.

–POZO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata, 1989.

–VV.AA. *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro-OEI, 2007.

–VV.AA. *La Guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid, Los libros de la Catarata, 2000.

–VV.AA. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana, 1992.

TÍTULO: PROYECTO MOSAICO

AUTORA: Julia Díaz Redondo.

julia.diaz.redondo@gmail.com

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

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia del Arte, Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (UAM). Máster en Arte Contemporáneo y Cultura visual (UCM) Desarrollo de actividades en departamentos didácticos y departamentos de conservación de museos de ámbito nacional (Museo Thyssen-Bornemisza) y universitario (Museo de Artes y Tradiciones Populares UAM).

RESUMEN: “Proyecto Mosaico” es una propuesta para trabajar contenidos propios de los estudios de cultura visual en los entornos de la educación formal a través del Currículo de las Ciencias Sociales en la etapa de la ESO. Concretamente, en el proyecto se aborda el estudio de las imágenes en el espacio público, elementos que no elegimos encontrarnos, pero que sin embargo forman parte de nuestra vida cotidiana. Cultura visual, Didáctica. Ciencias Sociales, Educación Secundaria Obligatoria.

OBJETIVOS DEL TFM:

Los estudios sobre cultura visual tienen una presencia cada vez mayor en los ámbitos académicos superiores. Esta nueva tendencia de análisis interdisciplinar habría nacido de manera paralela al desarrollo de un tipo de sociedad que no sólo deberíamos denominar “Sociedad de la Información” sino también “Sociedad de la Imagen”.

A pesar de que a día de hoy la importancia de lo visual domina todos los ámbitos del entramado social, su tratamiento en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no está normalizado. Ello conlleva que una gran cantidad de material que transmite todo tipo de valores e información no sea manipulado por los alumnos con el nivel de reflexión y análisis que debería. Los alumnos viven inmersos prácticamente desde que nacen en un mundo saturado de imágenes. Aprenden y crecen rodeados de cultura visual: fotografías publicitarias, revistas, Internet, imágenes de los museos, la televisión, los centros comerciales, el autobús, el metro, el cine... En todos los planos de la sociedad y a través de prácticamente todos los medios de comunicación, tienen experiencias visuales que activan o configuran conceptos sobre lo que ven. Éstos a su

vez, están apoyados en ideas socialmente extendidas, fabricadas con múltiples y variadas intenciones a partir de diferentes contextos de producción.

Desde este planteamiento surge la idea de diseñar “Proyecto Mosaico”, una solución para trabajar contenidos propios de los estudios de cultura visual en los entornos de la educación formal. Concretamente, en el proyecto se aborda el estudio de las imágenes en el espacio público, elementos que no elegimos encontrarnos, pero que sin embargo forman parte de nuestra vida cotidiana.

Asimismo, supone la aplicación dentro un proyecto concreto del uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI), herramienta todavía poco integrada en el sistema educativo español. Su inclusión en este proyecto respondería al interés por detectar y potenciar las utilidades que la diferenciarían de otras herramientas tecnológicas educativas. Al mismo tiempo, esta premisa permite desentrañar las aplicaciones imprescindibles y únicas que la PDI proporciona dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura visual a través del Currículo de las Ciencias Sociales en la etapa de la ESO.

Finalmente, a través de “Proyecto Mosaico” se intentaría dar solución al trabajo sobre las alfabetizaciones múltiples. De esta manera se busca implementar en los alumnos la alfabetización digital y la alfabetización visual, dos de las diferentes alfabetizaciones con las que una persona ha de contar para enfrentarse a un mundo global y conformado por multitud de fuentes de información.

METODOLOGIA

a) La colaboración como proceso

Las estrategias que se aplican en este trabajo provienen del intento por traducir en acciones educativas los elementos que vincularían la cultura visual con la PDI. El camino que parece más adecuado para llegar a ello sería el del aprendizaje colaborativo, entendido como filosofía personal y no simplemente como una técnica para aplicar en las aulas (Panitz, 1996).

El tipo de aprendizaje soportado por las TICs funciona de forma más coherente a través del empleo de la colaboración entre los agentes que participan. Resulta un proceso educativo más eficaz, productivo y los resultados son más enriquecedores cuando las tecnologías son utilizadas en comunidades de aprendizaje que comparten logros, fracasos y contenidos.

De igual modo hay que tener en cuenta, a la hora de trabajar sobre imágenes de la cultura visual, que los individuos forman parte de un medio sociocultural, por lo que sus fórmulas de interpretación están influidas por agentes externos y por los consensos de significados establecidos desde la sociedad (Freedman, 2006). Un entorno sociocultural es también el aula, por esta razón es importante que el alumno pueda aprender de los procesos de enseñanza-aprendizaje de otros compañeros. Al mismo tiempo el propio alumno aporta su visión y comparte sus interpretaciones y conclusiones.

De estas ideas se deduce que en el proyecto se llevan a cabo acciones influidas por una noción de la Educación de perspectiva socio-constructivista. Un punto de vista que considera que el conocimiento proviene de las influencias de contextos externos y sociales a los que Vigotsky denominaría como niveles superiores. Así “Proyecto Mosaico” se apoya sobre la premisa de que el individuo construye su propio conocimiento interactuando, comunicándose e intercambiando conocimiento con otros individuos.

b) La fórmula de proyecto como diseño

Un proyecto es un vehículo perfecto para elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de él podemos reformular la organización del espacio y el tiempo. Igualmente transformamos la interacción entre profesores y alumnos y cambiamos las convenciones sobre lo que se ha de enseñar y cómo se ha de llevar a cabo (Hernández, 2003).

PROPUESTAS INNOVADORAS

El concepto de proyecto educativo es la mejor elección para materializar el enlace entre los tres ejes básicos que sostienen este trabajo (cultura visual, PDI y aprendizaje colaborativo) y los materiales que en él se van a trabajar vinculados al currículo de ciencias sociales, geografía e historia de 2º de ESO. Esto se debe a que es una fórmula que consigue introducir espacios de reciclaje de las disciplinas. Permite trabajar cuestiones que no estén asimiladas dentro del marco curricular o que supongan vacíos en las programaciones curriculares. Asimismo, el proyecto está planteado de manera que su desarrollo sea flexible y libre, esto quiere decir que los alumnos asumen la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés reside en la evolución misma del proceso, pues son los alumnos los que lo construyen en común decidiendo

el tipo de progresión que quieren para el proyecto. Así pues *lo que está en juego es el proceso de “explorar” en sí mismo y no tanto el resultado final de la búsqueda* (Iborra, García, Margalef, & Pérez, 2010). “Proyecto Mosaico” teniendo en cuenta estas propuestas estaría esquematizado de la siguiente manera:



- **Tema del proyecto:** Interpretamos mensajes visuales del espacio público.
- Las **ideas clave** son básicamente tres, de qué están hechas las imágenes, cómo las percibimos para interpretarlas y qué nos hacen entender del mundo que nos rodea y de nosotros mismos.
- Sobre la cuestión de **qué han de aprender los alumnos**, la idea es que logren interpretar de forma crítica las imágenes del espacio visual y el entorno público según los elementos que las componen. Se pretende que desarrollen este conocimiento de forma colectiva y compartida utilizando herramientas tecnológicas para manejar estos contenidos. Además se busca que interioricen

los conocimientos para aplicarlos en los hábitos diarios y cotidianos así como en contextos científicos y de investigación. Finalmente, se pretende que valoren las imágenes como ricas fuentes de información y emisores de comunicación imprescindibles para el estudio de las ciencias sociales, entendiéndolas como válidas para comprender diferentes realidades, contextos y áreas del conocimiento.

- Las **estrategias que puede desarrollar el proyecto** serían las siguientes: observación, descripción, crítica, reflexión, atribución, representación y transferencia.
- En cuanto a los **conocimientos previos**, se necesita la familiarización de los alumnos con algunos elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura de ciencias sociales, geografía e historia de 2º de ESO. Igualmente algunos elementos que componen el lenguaje visual serán descubiertos a lo largo del proceso educativo y deberán ser asimilados para detectarlos en la práctica sobre material real. De la misma manera, es necesario que los alumnos dominen estrategias de indagación y reflexión para interrogar a los materiales.
- Se entrelazarán contenidos de diferentes tipos y de diversas áreas del conocimiento, en particular del área social. Por ello la **interdisciplinariedad** estará presente a través del tratamiento de cuestiones geográficas, históricas, culturales, antropológicas, sociológicas y artísticas.
- Los **recursos materiales** del proyecto serán los siguientes. En primer lugar, la Pizarra Digital Interactiva, sus aplicaciones asociadas y ordenadores. En segundo lugar, imágenes tomadas de la calle, imágenes del temario de Ciencias Sociales, imágenes de Internet, imágenes de Google Street View y de Google Maps. Las **actividades** se organizarán en gran grupo, pequeño grupo e individualmente.
- Respecto a la importancia de los **procesos como resultados finales**, el elemento a evaluar no van a ser tanto los productos finales obtenidos, las imágenes tratadas o los textos de reflexión, como la propia experiencia en sí misma. Se valorará el proceso de trabajar colaborativamente, compartiendo y aprendiendo de los conocimientos que se descubren en el conjunto de la clase (cognición distribuida). Se evaluará el proceso de ir descubriendo cómo funciona el mundo

del lenguaje visual, cómo podemos ir desmenuzando los significados de las imágenes y cómo podemos interrogar a los objetos, imágenes e ideas que nos rodean.

- **¿Qué han comprendido?** Desde los procesos es desde donde se podrán establecer estructuras futuras de conocimiento, por lo que lo que una buena fórmula de diagnóstico de la efectividad del proyecto será pedir a los alumnos que determinen si saben cuál es la motivación del proyecto y qué cosas creen haber aprendido.

En el proyecto se pondrán en marcha cuatro fases de actividades distintas que confluirán en un mosaico de imágenes e ideas. En un primer momento se establecen grupos de no más de seis miembros, distribución que se combinará con una organización en gran grupo e individual dependiendo de la actividad en cada fase del proyecto.

- ❖ PRIMERA FASE: Reconocimiento de los elementos de análisis que vamos a usar durante el resto del proyecto a partir de las conclusiones extraídas de la interrogación de imágenes seleccionadas.
- ❖ SEGUNDA FASE: Aplicación de técnicas de observación y análisis sobre imágenes de espacios públicos cotidianos. Consta de dos actividades diferentes. *Actividad 1*, elaboración y análisis de cartografías visuales a partir de imágenes captadas por los alumnos. *Actividad 2*, inspección de espacios visuales vinculados a entornos geográficos diferentes. Análisis de cultura visual en espacios rurales y urbanos. Análisis de cultura visual en contextos urbanos de distinto origen socioeconómico.
- ❖ TERCERA FASE: Estudio comparativo de la cultura visual de contextos históricos trabajados en el bloque de Historia de 2º de ESO y la cultura visual actual.
- ❖ CUARTA FASE: Asamblea de reflexión y revisión sobre los materiales realizados y sobre los procesos educativos del proyecto. Autoevaluación y ejercicios de meta-aprendizaje.

CONCLUSIONES

La asimilación de una educación por competencias en el sistema educativo promueve que la denominada “escuela tradicional” se abra hacia nuevos horizontes donde podemos introducir elementos actualizados y coherentes con la realidad que viven

nuestros alumnos. Dentro del curso elegido pueden aplicarse muchas más acciones que relacionen la cultura visual con otros contenidos igualmente necesarios y útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en 2º de ESO. De igual modo, la infinita potencialidad del estudio de la cultura visual se puede extrapolar a toda la etapa de Secundaria.

El recurso de utilizar la Pizarra Digital Interactiva como herramienta para sustentar el proyecto, pretende desmitificar el concepto erróneo de que simplemente por introducir en algún momento las TICs en el aula, con ello ya estamos innovando en educación. Nada más lejos de esta idea, el uso de la PDI en este proyecto se enfoca como un elemento inherente a él. No como una práctica accesorio, excepcional o inusual sino como uno de los pilares que harán posible la consecución de los procesos educativos.

“Proyecto Mosaico” funciona como una primera toma de contacto para la inserción de contenidos de cultura visual en el área de Ciencias sociales y puede servir de inspiración para construir un futuro trabajo totalmente asimilado dentro de la programación.

BIBLIOGRAFIA

ACASO, M. (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-UAB.

IBORRA, A., GARCÍA, D., MARGALEF, L., y PÉREZ, V. (2010): Generating Collaborative Contexts to Promote Learning and Development. En EDDA LUZZATTO (Ed.): *Collaborative Learning. Methodology, Types of Interactions and Techniques*. New York: Nova Science Publishers, pp. 47-80.

PANITZ, K. (1996): *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*.

Recuperado el 17 de Agosto de 2011 de:

<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

TÍTULO: LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES: PROYECTO DE INNOVACIÓN

AUTORA: Nuria Fernández Carrasco

nuriadesky@hotmail.com

TUTOR: José Luís de los Reyes Leoz (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia por la Universidad de Alcalá de Henares (2010), Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato, Especialidad de Geografía e Historia obtenido en la Universidad Autónoma de Madrid (2011).

RESUMEN: Ante el predominio de las metodologías tradicionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO se propone desarrollar un laboratorio-taller como espacio y recurso para facilitar a los estudiantes un contacto directo con la metodología propia de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. A través de las actividades realizadas en el Laboratorio de CC.SS. los alumnos adquieren una serie de destrezas que le van ayudar al desarrollo de las competencias del currículo, especialmente la de aprender a aprender, sin descartar contenidos conceptuales y actitudes y valores. Didáctica de las Ciencias Sociales, ESO, aprender a aprender.

OBJETIVOS DEL TFM:

Hoy en día podemos observar la enorme dificultad que tienen los profesores de CC.SS. en el aula de la ESO a la hora de acercar la asignatura a los estudiantes, para hacerles ver la relación que tiene con el presente, por atraerles hacia el pasado como base de la comprensión del presente. La dificultad no solo radica en las propias características de la disciplina, sino en cómo se presenta el producto a los alumnos. Hoy en día en muchos centros podemos observar que el profesor todavía se basa en la enseñanza-aprendizaje tradicional pero este método no es el correcto debido a que los alumnos no tienen posibilidad de discusión ni de reflexión, donde el mensaje es unidireccional entre el profesor y el alumno. Por lo que se trata de un aprendizaje que hace imposible que el alumno se motive por la asignatura y que la encuentre útil y mucho menos permite que el alumno participe intensamente en la construcción de sus conocimientos.

Por tanto, uno de los problemas habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la escasa motivación de los alumnos por la disciplina. Muchas de las causas pueden

ser: clases centradas en el saber del docente, inadecuadas estrategias didácticas que no consiguen integrar al alumno en un trabajo escolar activo (copia y subrayado de textos), excesiva descripción de hechos, frecuente recurso a la memoria como método de aprendizaje, rígida dependencia de los programas, uso del manual escolar como centro de la asignatura, escasa relación de la materia con la realidad actual de los alumnos, uso de las TIC como fin y no como medio para la consecución de logros, etc.

La solución que propongo es un cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor, en la cual puedan emplear nuevas estrategias y metodologías para poder transmitir los contenidos, donde los alumnos van a comprobar cómo se trabaja la Historia, la Geografía y la Historia del Arte con la intención de que puedan comprender cómo se construyen las Ciencias Sociales y descubrir la utilidad que aportan para conocer la sociedad en la que viven.

Todo esto lo podemos desarrollar a través de un laboratorio-taller de CC.SS. con la realización de talleres y otras muchas actividades donde los alumnos tendrán un contacto directo con las Ciencias Sociales y podrán conocer la importancia del estudio de cada una de estas disciplinas que las forman y experimentar con ellas. La participación de estos talleres va a permitir que los jóvenes adquieran un aprendizaje significativo, estos se adecuaran al nivel cognitivo de los grupos de alumnos que asistan a él, debido a que hay algunos conceptos sobre todo los relacionados con el espacio y el tiempo que se deben de ir enseñando poco a poco porque los alumnos de 1º ESO no tienen el mismo desarrollo cognitivo que los alumnos de 3º o 4º ya que su percepción de las cuestiones fundamentales del aprendizaje de las CC.SS. (sobre todo, lo referente a la construcción de los conceptos espaciales y temporales) es diferente.

Es un proyecto educativo basado en la búsqueda de alternativas y propuestas didácticas que generen en los estudiantes inquietudes intelectuales y deseo de saber. Lo he planteado como una posibilidad de abrir desde este área, escenarios que posibiliten la participación crítica y activa de los estudiantes y profesores donde la innovación y resignificación del conocimiento propio de las diversas disciplinas permita la formación de personas capaces de leer e interpretar el mundo y su realidad actual, siendo, además, conscientes de su responsabilidad social. Es un proyecto que va ayudar al alumno a realizar investigaciones en CCSS y también va a permitir que los profesores investiguen en didáctica. El profesor va a tener un papel muy importante, es el guía de sus alumnos en el proceso educativo constructivista, que favorece el desarrollo personal y cognitivo

de los estudiantes. El alumno ya no solo se va a limitar a ser un receptor de la información, a través del Laboratorio, el alumno se va a convertir en un emisor. Todo esto nos puede dar la idea que para un buen funcionamiento de un Laboratorio se requiere de un trabajo en equipo entre alumnos y profesores. Este trabajo conjunto va a permitir que el alumno adquiera un pensamiento hipotético-deductivo, propio de la actividad científica. Va a potenciar a los jóvenes un sentido por la identidad y a prepararlos para la vida adulta.

METODOLOGÍA:

La transmisión de contenidos ha ido mejorando introduciendo nuevas metodologías de enseñanza, un caso claro es el que proponen algunos profesores en el proyecto 13-16 donde proponen una serie de talleres para explicar la historia, en los cuales los alumnos tienen que ponerse en el lugar de un arqueólogo, historiador, investigador,... lo que va a dar lugar a un aprendizaje significativo y con esta nueva metodología propuesta los alumnos van adquirir el aprendizaje que si se explica de otra manera en el aula resulta más complicado de entender. El proyecto 13-16 lo que propone es que la historia debe enseñarse como una forma de conocimiento, porque los alumnos únicamente pueden dar sentido a lo que se enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina. Fue un proyecto de innovación que fue de gran importancia y que aportó una gran ayuda a los profesores dándoles a conocer nuevas metodologías como es el caso de la metodología de descubrimiento para impartir en el aula su disciplina. De esa manera también influían en el alumno en cambiar la concepción que tenían de la asignatura como una asignatura memorística y les permite ver a la vez cuales son las bases de como se hace la historia lo que le permite un mayor entendimiento de la asignatura y saber cuál es la labor del historiador. En mi opinión esta motivación se la debemos de enseñar a través de un laboratorio de Ciencias Sociales, para que ellos mismos sean los protagonistas y tenga un contacto directo con las ciencias sociales a través de la manipulación de materiales, documentos,... que les van ayudar a conocer su sociedad, su identidad,...

Contar con un espacio físico determinado, como lo es el Laboratorio, nos ayuda a establecer otro tipo de relación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. A veces la mera teorización lleva a que los alumnos sientan que el conocimiento es indescifrable. Sin embargo, cuando ellos tienen la posibilidad de construir el saber desde la

concepción del hacer, experimentan lo que podríamos denominar una experiencia de encantamiento por lo sociológico, lo antropológico y lo geográfico.

En cuanto al currículo y las competencias, no hay ninguna barrera conceptual ni procedimental que exista para la utilización de este tipo de actividad. En cualquier competencia se puede encontrar un anclaje para dar cabida a un laboratorio. Se puede desarrollar en cada uno de los cursos de secundaria y bachillerato para las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte. En este proyecto se recoge los principios básicos del currículo, así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos. Para algunas de las adaptaciones nos podemos ayudar de los ejemplos publicados por Abadía Sanz (1999 y 2007), Torres Bravo (1001) y Hernández Cardona (2008).

PROPUESTAS INNOVADORAS:

En este Laboratorio lo que se pretende es realizar actividades que ayuden al alumno a comprender los contenidos. En el aula se tiene gran dificultad el desarrollar estas propuestas porque no se dispone del material que se necesita y porque el número de alumnos es demasiado elevado y se necesita un grupo más reducido. Con estas actividades los alumnos adquirirán una serie de destrezas que le van ayudar al desarrollo de las competencias del currículo, especialmente la de aprender a aprender, sin descartar el resto: desarrollar la observación y la experimentación sobre el objeto de estudio de las diferentes Ciencias Sociales; buscar información y documentación en diferentes tipos de fuentes discriminando la veracidad de las mismas (bibliografía, fotografía, en la red, etc.) manejar herramientas e instrumentos tecnológicos útiles para tratar la información (estadística, programas informáticos, etc...); observar e interpretar objetos y elementos artístico y culturales como fuentes de información y resultado de la acción humana a lo largo del tiempo; clasificar y ordenar el resultado de la observación y la investigación por criterios científicos determinando la metodología utilizada; justificar los paradigmas elegidos para la formulación de hipótesis, evaluar cualitativa y cuantitativamente diferentes procesos o fenómenos espaciales y temporales; elaborar e interpretar tablas, gráficos, mapas y otras representaciones gráficas de la realidad; aprender a sacar conclusiones del trabajo experimental para llegar a formular tesis que puedan explicar los resultados del proceso; desarrollo de técnicas expositivas que faciliten la comunicación del estado intermedio o final del trabajo realizado; comunicar los

resultados del aprendizaje e investigación con exposiciones, presentaciones audiovisuales, ensayos escritos y publicaciones en diferentes formatos (pósters, artículos, resúmenes, abstracts, etc.); mejorar la oratoria y el debate sobre aspectos ligados al conocimiento y discusión de los fenómenos sociales, etc... Es decir, formar al estudiante en el pensamiento hipotético deductivo propio de la actividad científica. Algunos de los talleres que se pueden desarrollar son: “taller de sílex”, “taller de cerámica”, “trabajo de archivos”, etc.

El profesor para conseguir una buena transmisión de contenidos va a poder contar con la colaboración de otros docentes que pertenecen a otros departamentos, por ejemplo en muchas de las actividades va haber relación con el departamento de informática, el departamento de literatura, el departamento de educación plástica,... El trabajo con los otros profesores es importante para transmitir una información de calidad. En las encuestas el resultado de qué relación deben de tener los profesores con los otros departamentos es la siguiente: Los profesores siempre deben de estar en contacto con los otros expertos pero en la mayoría de ellas indican que las clases de laboratorio debe de ser dadas por los profesores de ciencias sociales. Aunque en alguna actividad estaría muy bien un trabajo coordinado por profesores de diferentes materias para que los alumnos puedan observar la interdisciplinariedad de la materia.

CONCLUSIONES:

En definitiva lo que quiero hacer con el desarrollo de este espacio en el centro es renovar e innovar en las didácticas de la historia, la geografía y la historia del arte. En este podemos desempeñar trabajos que los profesores ven casi imposible de incorporar en sus aulas debido al tiempo del que disponen y el gran número de alumnos que hay en una clase para realizar algunas actividades. Este trabajo fomentaría la curiosidad de los estudiantes y pondría el estudio de la Historia, la Geografía al mismo nivel que las ciencias experimentales.

La realización de este proyecto nos va a permitir a ayudar a que los alumnos puedan acceder de una manera adecuada al razonamiento científico, para que en un futuro puedan convertirse en amigos de la ciencia. A través de las actividades que se pueden realizar en él, lograremos que los alumnos tengan una apertura a otros lenguajes y conocimientos, es decir que puedan comunicar en toda la extensión de la palabra.

En la LOE (2006): La ley actual en su capítulo III de Educación Secundaria. En el capítulo 26, de principios pedagógicos, hace referencia a considerar la diversidad, utilizar métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorecer el aprender por sí mismo y promover el trabajo en equipo. También refiere que la Administración educativa propiciará formas de atender a aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales.

Todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización. Estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser ciudadanos activos en su marco sociocultural de referencia. Para lograr esta finalidad, el centro ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales.

Este sistema se forma un contexto en el que hay un conjunto de factores y relaciones interdependientes: La oferta curricular, la organización escolar, el ideario del centro, las prácticas educativas, las estrategias de enseñanza en el aula, las expectativas de los profesores, las actuaciones respecto de la disciplina, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos al proceso educativo.

Con este proyecto lo que pretendo es animar a los profesores a que se ayuden de él para conseguir una buena educación que lleve al individuo a dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y a elaborar un juicio propio para poder determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Este laboratorio permitirá al profesor a desarrollar actividades que se adapten también a alumnos que presenten necesidades educativas especiales, a alumnos de altas capacidades y a alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. Todo esto va a dar lugar a una educación inclusiva, que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad (yo me he centrado en el currículo de la Comunidad de Madrid) a que aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o

culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Todo esto es lo que hace que este espacio cobre tanta importancia dentro de un Centro educativo, porque aparte de que los alumnos experimenten directamente con las Ciencias Sociales, están trabajando con personas de diferentes condiciones, ayudándose entre ellos para poder conseguir un objetivo final entender el funcionamiento de las Ciencias Sociales, y a la misma vez se están formando como personas adultas adquiriendo una serie de valores.

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA SANZ, T. J. (2007): *El laboratorio didáctico de las ciencias sociales. Modelo de proyecto docente e investigador en las facultades de formación. Diseño y propuesta curricular*. Zaragoza: Mira editores.

CARRETERO, M. (1995): *Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia* Madrid: Visor.

FRIERA SUÁREZ, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2008): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.

LICERAS RUÍZ, Á. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*; Granada: Grupo Editorial Universitario

PRATS, J. (2000): "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española". En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 5, 71-98.

TÍTULO: ENSEÑAR A LA GENERACIÓN DIGITAL. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL USO DEL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

AUTORA: Erika Tiburcio Moreno
erika.tiburcio@hotmail.com

TUTOR: Fernando Hernández Sánchez (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia (2009), Máster en Historia Contemporánea (UCM, 2010) y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (UAM, 2011) Ha realizado los siguientes trabajos de investigación: *Libertad en 35 milímetros. Cine y Transición*. Dirigido por Elena Hernández Sandoica en 2008. *Japón: imagen y recepción en España desde 1939*. Dirigido por Elena Hernández Sandoica en 2010.

RESUMEN: Se trata de estudiar la España del siglo XIX para 4º de la ESO a través del videojuego *Victoria II*. El desarrollo de la cultura digital entre los estudiantes promueve la necesidad de incluir el videojuego – como un recurso didáctico más- dentro del aula por la facilidad con la que nuestro alumnado es capaz de asimilar una serie de competencias, valores y conceptos que de otro modo resultarían imposibles.

OBJETIVOS DEL TFM:

La sociedad audiovisual en la que nuestros alumnos están inmersos no debe ser una realidad alejada de la escuela. En este sentido, y aunque el libro ha sido la herramienta fundamental de transmisión de conocimientos, actualmente otras fuentes educativas como el cine, el cómic, los videojuegos o, incluso, la televisión deben ser recursos habituales en un aula de secundaria. La necesidad de ampliar nuestras herramientas reside también en el hecho de que la historia se ha convertido en un gran referente para muchos argumentos tanto cinematográficos como digitales.

En el presente trabajo partimos de una hipótesis básica: la necesidad de incluir el videojuego dentro del aula por la facilidad con la que nuestro alumnado es capaz de asimilar una serie de competencias, valores y conceptos que de otro modo resultaría imposible.

Nuestra propuesta es incluir el videojuego *Victoria II* para el estudio del siglo XIX en una clase de cuarto de la ESO, siendo la metodología cooperativa y el juego como herramienta educativa los dos pilares básicos. La metodología propuesta permite una serie de ventajas como son la participación activa, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual y grupal y el aprendizaje entre todos, es decir, el protagonismo del alumno. Por ello, es fundamental que el profesor tenga una gran implicación en su preparación y desarrollo.

Robert E. Slavin (Slavin, 1995) afirma, en este sentido, que el aprendizaje cooperativo mejora la autoestima del alumno, produciendo logros de alto nivel que generan, a su vez, un mayor gusto por la clase y la materia y un mayor aprecio hacia sus compañeros gracias a la cooperación, el altruismo y la capacidad de empatía con el otro. Asimismo, el juego aumenta si motivación en el alumno por la propia implicación que ello conlleva. El juego permite al alumno interpretar las causas y las decisiones de los hechos históricos. Además el videojuego permite una aproximación al periodo, estableciéndose un mejor análisis de la realidad histórica gracias a la empatía que se genera (Gros, 1998).

METODOLOGÍA

Los videojuegos han sido objeto de debate desde casi el principio de su existencia. Inicialmente, las críticas negativas estaban fundamentadas en opiniones basadas en que los videojuegos eran los responsables de la agresividad, el aislamiento o el delito. La década de los noventa trajo mayor cientifismo en los análisis teniendo, por ejemplo, *los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual* (Levis, 1997), una obra que analiza tales objetos considerándolos como elementos fundamentales en ocio y la formación de niños y adolescentes.

Lo que nos enseñan los videojuegos: sobre el aprendizaje y el alfabetismo (Gee, 2004) es un libro fundamental ya que su autor parte de la base de que las formas de ocio sirven también para educar y, por ello, estudia los distintos aprendizajes que se pueden adquirir con los videojuegos. Entre dichos principios tenemos el principio de logro, es decir, se premia al alumno con los éxitos obtenidos, o el principio del conocimiento intuitivo, es decir, el conocimiento intuitivo creado por la práctica es respetado. “La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de los

videojuegos” (Cuenca, Martín, 2010) es un artículo fundamental para nuestro proyecto de investigación, ya que se plantean los videojuegos como herramientas de gran utilidad para el aula. Según estos autores, gracias a ellos, se pueden tratar asuntos tan complejos como la guerra, el urbanismo y la gestión del territorio, el medio ambiente, la economía y el comercio, las relaciones sociales o los problemas de ciudadanía.

En relación con tales propuestas teóricas, nuestro punto de partida es estudiar la España del siglo XIX explicada en cuarto de la ESO, incluyendo el videojuego como una herramienta más. Así, distinguiríamos dentro de la unidad didáctica una fase teórica, en la cual se establecerían diversos grupos, de carácter multidisciplinar, con el objetivo de crear un mapa conceptual que clarifique los rasgos del siglo XIX español; y, posteriormente, una fase práctica, mediante la cual, con los conocimientos adquiridos, los alumnos se enfrentarían grupalmente a una serie de conflictos a través del *Victoria II*.

Con el uso del videojuego, perseguimos lograr una empatía por parte del alumno hacia el objeto de estudio; una toma de decisiones lógica y responsable a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas; una mejor comprensión y utilización de un conceptos complejos como la multicausalidad o la simultaneidad gracias a la simulación; y un fomento de la habilidad para la asimilación y la retención de información como necesidad de desenvolvimiento.

PROPUESTAS INNOVADORAS

Para llevar a cabo nuestra tarea hemos utilizado como modelo de clase, un grupo de cuarto de la ESO compuesto por diecinueve alumnos (diez alumnos y nueve alumnas), de los cuales uno de ellos ha suspendido Ciencias Sociales y Matemáticas, otro está repitiendo cuatro y otro es de necesidades educativas especiales (Trastorno de Déficit de Atención), mientras que otras dos alumnas repitieron segundo y tercero cada una, y otro alumno y otra alumna son superdotados. Teniendo en cuenta las características propias de los alumnos, y atendiendo a la diversidad, dividiríamos la clase en los siguientes grupos:

1. Grupo de cinco alumnos: dos alumnos y una alumna que superan satisfactoriamente, un alumno superdotado y una alumna repetidora (repitió segundo).
2. Grupo de cinco alumnos: tres alumnas y un alumno que superan satisfactoriamente y un alumno repetidor (repitió ese mismo curso).

3. Grupo de cinco alumnos: dos alumnos y una alumna que supera satisfactoriamente, una alumna repetidora (repitió tercero) y el alumno que tienen pendiente las Ciencias Sociales y las Matemáticas.

4. Grupo de cuatro alumnos: un alumno y una alumna que superan satisfactoriamente, un alumno con necesidades educativas especiales y una alumna superdotada.

La actividad, como ya hemos comentado, está compuesta de una fase teórica inicial y otra fase práctica. Por dicha razón, cada etapa poseerá un dossier explicativo que deberá entregarse a los estudiantes. El dossier referido al trabajo multidisciplinar será una explicación con las instrucciones, el calendario, la bibliografía y la metodología. Por su parte, el dossier referido a la práctica con el videojuego incluye instrucciones, objetivos y materiales, así como la entrega de un juego disponible en el instituto a cada grupo para que puedan investigar y practicar por su cuenta.

El trabajo multidisciplinar necesitará de los siguientes materiales:

- Esquema breve con los hitos clave del siglo XIX español en política, demografía, economía, sociedad y cultura.

- *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós. Hemos seleccionado, para este trabajo, *Juan Martín el Empeinado* (Primera serie, 1805-1814), *El terror de 1824* (Segunda serie, 1814-1833), *De Oñate a la Granja* (Tercera Serie, 1833-1840), *los duendes de la camarilla* (Cuarta serie, 1843-1868) y *Cánovas* (Quinta serie, 1869-1880). Consideramos que las novelas incluyen aspectos fundamentales para entender una época y es por ello que cada alumno leerá una novela o fragmentos seleccionados, para posteriormente realizar un análisis individual y grupal. En el individual, el alumno deberá observar aspectos como el argumento, los temas tratados, los personajes o los momentos históricos que aparecen reflejados. En el grupal, los alumnos colectivamente deberán observar la evolución de la obra (cuándo, dónde y para quién están escritas), los temas que persisten y los que cambian o la cronología y la geografía de los hechos históricos. Esta actividad les permitirá tener una visión global del siglo XIX español.

- Monografías, blogs, páginas webs, documentales. Cada miembro del grupo se especializará en un aspecto de la historia (política; economía; geografía y demografía; arte, literatura y filosofía; y sociedad, vida cotidiana y mentalidades colectivas). Para ello, los alumnos contarán con monografías como *La España Contemporánea* (Sánchez

Jiménez, 2004); blogs y páginas webs (<http://geogalia.blogspot.com/2010/01/espana-siglo-xix.html>) y vídeos y documentales (como *Historia de España 9: La España de las Revoluciones* -<http://www.youtube.com/watch?v=MGL3ukFsU18&feature=fvwrrel>).

La periodización de esta primera fase está calculada para siete sesiones, repartidas de la siguiente manera: entrega del dossier al alumno, entrega del trabajo grupal e individual de la novela al profesor, lectura individual de los materiales para el trabajo multidisciplinar, puesta en común de dichas lecturas y, por último, prueba de los conocimientos adquiridos.

La fase práctica cuenta como material principal con el *Victoria II*, que se centra en la historia europea desde 1836 hasta 1936. Los alumnos deberán controlar España, pudiendo manipular elementos que pone a su disposición el videojuego (población, bienes y comercio; producción; política de gobierno y presupuestos; política y elecciones; tecnologías e investigaciones; y diplomacia). Cada miembro del grupo ocupará un cargo de “ministro” (especialista de un tema), siendo la razón por la cual cada grupo deberá entregar un informe inicial que indicará, entre otros datos, los miembros del grupo con sus ministerios o la forma de votación para la toma de decisiones.

Los alumnos deberán lograr una solucionar una serie de problemas (acabar con los rebeldes carlistas, construir líneas de ferrocarril en toda la península, aliarse con algún país y tener dentro de su esfera de influencia a dos países como mínimo), viéndose obligados a recurrir a una toma de decisiones basada en la multicausalidad, la simultaneidad de hechos y los intereses grupales en la resolución de problemas. Cada sesión contará con un “cronista” que redactará lo ocurrido en la práctica siguiendo un guión entregado previamente por el profesor.

La práctica con el videojuego está pensada para que se desarrolle a lo largo de cinco o seis sesiones en las que se entregará el informe inicial de los alumnos al profesor, las propias de juego y la de entrega del trabajo grupal.

La evaluación de ambas fases es formativa, es decir, se analiza todo el proceso, teniendo en cuenta el trabajo grupal, el individual, la actitud hacia el trabajo, la asistencia, la actitud hacia los compañeros y la creatividad. Evidentemente, como ya hemos dicho anteriormente, ello requiere un constante seguimiento del profesor. Los criterios de evaluación propios de la Unidad Didáctica son los siguientes: relacionar

analíticamente los hitos del siglo XIX español; redactar con un vocabulario adecuado; comprender los cambios históricos de este siglo; lograr una resolución de problemas teniendo en cuenta la multicausalidad y la simultaneidad.

CONCLUSIONES

La metodología tradicional ha quedado obsoleta para los tiempos actuales, fomentándose la pasividad con la utilización exclusiva de un manual debido a su incitación al aprendizaje memorístico. El aprendizaje cooperativo y por descubrimiento activa en el alumno la motivación y el interés por la asignatura así como el fomento de la atención a la diversidad en pro de la igualdad y la equidad. Con esta metodología, además, el alumno se enfrenta al método histórico acabando con el discurso unívoco que se han establecido en las aulas de secundaria tradicionalmente.

El videojuego es una herramienta clave debido a que, por un lado, logra una mayor motivación en el alumnado y, por otro, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que no es únicamente una herramienta educativa sino que también se convierte en un elemento de análisis. En este sentido, debemos tener en cuenta que el alumno está rodeado en cotidianidad por estos objetos repletos de mensajes y la escuela no puede permitirse el lujo de apartarlo por no considerarlos de importancia.

La familiaridad del alumno con el videojuego permite acercar conceptos complejos de la disciplina por el protagonismo que experimenta el alumno, generando una mayor implicación gracias a la simulación y la empatía.

BIBLIOGRAFÍA

CUENCA, J. M., MARTÍN, M. J. (2010): “La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de los videojuegos”. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 63, pp. 32-42.

GEE, J. P. (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos: sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.

GROS, B. (1998): *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

LEVIS, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós.

RESUMEN DE TRABAJOS FIN DE MASTER

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (2004): *La España contemporánea I. 1808-1874*. Madrid: Istmo.

SLAVIN, R. E (1995): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.

TÍTULO: LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES REVISITADA

AUTOR: Álvaro Carreño Guadaño

alvaro.carreoguadao@gmail.com

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

NOTA CURRICULAR DEL AUTOR: Álvaro Carreño Guadaño (1986) es Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Máster en Formación de Profesorado en Secundaria y Bachillerato por la Universidad Autónoma de Madrid (2011). Prácticas docentes en el IES Ramiro de Maeztu de Madrid, parcela hacia la que orbita su formación, preparando en la actualidad las oposiciones de profesor de secundaria.

RESUMEN: El ejemplo de la Residencia de Estudiantes sirve para visualizar al futuro profesorado y a los propios alumnos lo importante del contacto y el intercambio extranjero y el trabajo interdisciplinar para su formación en la España del siglo XXI. Favorezcamos el diálogo entre disciplinas y culturas como herramienta para mejorar resultados, pongámonos en relación con la actividad cultural europea y mundial, acabando así con ese sentimiento de retraso e inferioridad, potenciado por la situación actual. Residencia de Estudiantes, intercambio de ideas, culturas y personas.

OBJETIVOS DEL TFM:

La Residencia de Estudiantes de Madrid (1910-1936) sirvió como faro para reunir en torno a ella a las individualidades más preparadas o con deseos de adquirir la suficiente preparación y servir como escaparate de la cultura española en el mundo, dando a conocer desde la investigación y práctica científica autóctona a las más originales y universalizantes expresiones artísticas de la época. La Residencia de Estudiantes destacó por ejemplificar a la perfección la experiencia de intercambio científico y artístico que desarrolló, siendo una ventana a la cultura europea y fomentando la relación con universidades y centros y el intercambio estudiantil. Con la elaboración de este Trabajo fin de Máster pretendía utilizar ese proyecto pedagógico, inspirado por la Institución Libre de Enseñanza, como ejemplo para la actualidad. Basándome en dos de las características básicas de ese modelo, pretendía visualizar al futuro profesorado, los estudiantes del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato, y a los propios alumnos, lo importante del contacto y el intercambio extranjero y el trabajo interdisciplinar para su formación, en la España del siglo XXI. Favorezcamos el diálogo

entre disciplinas y culturas, como herramienta para mejorar resultados, pongámonos en relación con la actividad cultural europea y mundial, acabando así con ese sentimiento de retraso e inferioridad, potenciado por la situación actual.

Fomentemos el intercambio con el extranjero desde bien pronto en las aulas de ESO y Bachillerato, perdamos el miedo a salir del cascarón, abrámonos al mundo. Los alumnos deben estar familiarizados con el mundo de las becas, los idiomas, los cursos de verano, los viajes de estudios... *Erasmus* o *Comenius*, proyectos muy ambiciosos, que han transformado los estudios y las vidas de miles de europeos y españoles, pueden entenderse como herederos de los intercambios y viajes de ida y vuelta que se llevaron a cabo desde la Residencia de Estudiantes. El espíritu es el mismo, la idea es básica: a través del conocimiento y el intercambio exterior, producir y crear lo mejor para el engrandecimiento paralelo del país de origen y la Humanidad a través del potencial más importante. Claros ejemplos son personajes de la talla de Severo Ochoa, Lorca, Buñuel y Dalí. A través de sus vivencias y experiencias, se intenta realizar este viaje de ida y vuelta, entre distintos espacios: España y el Mundo y distintos tiempos: pasado, presente y futuro.

El análisis y adecuación al currículo, junto a los ideales de este trabajo y mi motivación personal han permitido que este trabajo se adecue a las necesidades del curso 4º ESO, un curso complicado e importante para los alumnos, en el que se cierra etapa y en el cual empiezan a tomar decisiones que influirán en su formación académica y profesional, siendo además una barrera psicológica y legal, en la que acaba la educación obligatoria, iniciándose por tanto la figura del estudiante *per se*, recorriendo el camino hacia la vida adulta.

Teniendo esto en cuenta, podemos destacar como objetivos básicos el acabar con el sentimiento y el imaginario peyorativo que el español tiene de sí mismo y de su cultura en comparación con el resto de Occidente; visualizar y dar importancia a la cultura y la producción artística española de principios del siglo XX y destacar la Residencia de Estudiantes de Madrid como institución básica para el desarrollo cultural del país y que sea así reconocida por los alumnos. Finalmente, señalar el intercambio con el exterior como herramienta que mejore la sociedad y la educación integral de los seres humanos y destacar el método interdisciplinar como el correcto para utilizarse en el mundo globalizado del siglo XXI.

METODOLOGÍA:

Se defiende la utilización de un método activo, participativo e interactivo donde el alumno participe del proceso a través de una vinculación muy directa que enraíce con una de las preocupaciones más repetidas al terminar la educación secundaria: ¿y ahora qué?, ¿Qué camino tomo? De este modo estamos enseñando a los alumnos a aprender a aprender, competencia básica y uno de los puntales de las teorías de Joseph Novak (1984), Otro aspecto fundamental del método de trabajo debe ser la pluralidad de enfoques, procediendo a la lectura de la información, de los objetivos y los debates suscitados a través de una lente bifocal que haga ver a los alumnos los diversos enfoques sobre una misma temática y, si es posible, bajo la doble realidad española y europea.

La metodología debe ser abierta y flexible, el método del profesor no debe ser inmutable e incontestado. Debe abrirse al alumnado, su opinión y participación. Se pretende la innovación, la autonomía, el pensamiento y la conducta crítica, la responsabilidad personal, etc. La atención, la renovación constante y la innovación deben protagonizar el proceso, tal y como ocurría en las aulas y reuniones de la Residencia. La participación del alumnado debe trabajarse desde el inicio de las sesiones a través de los conocimientos previos y el trabajo derivado de ellos. Muchas veces estos pueden ser erróneos pero están muy fijados en el imaginario del adolescente. Es decir, para cambiarlos y modificarlos correctamente hay que realizar un detenido proceso de aprendizajes significativos que fomenten el diálogo con el alumno. Este enfoque metodológico está inspirado en las teorías del aprendizaje significativo y los preconceptos del autor David Ausubel (1983).

PROPUESTAS INNOVADORAS:

Intercambio e Interdisciplinariedad, dos conceptos distintos pero parejos que en origen se basan en el viaje de ideas y conceptos, tanto entre disciplinas como fronteras. Abogar por tanto por unos alumnos, futuros ciudadanos y sujetos sociales que sean competentes ante la adecuación a los cambios, tolerantes y reflexivos ante rasgos culturales diferentes e incluso contrarios a los interiorizados, que disfruten y defiendan el transporte y vehiculización de la cultura global y que ante todo, llegado el momento, el salir al extranjero no sea un impedimento o un temor para seguir desarrollándose en

el ámbito académico, profesional o personal, elementos que pueden encontrarse en esas dos características del modelo educativo propugnado desde la Residencia.

La emigración investigadora, el viaje de estudios fuera de las fronteras, la asistencia a cursos, conferencias o exposiciones extranjeras, pero sobretodo, hacemos referencia a los diversos pensionados que se desarrollaron en esos años gracias a la JAE, la lanzadera mediante la cual los estudiantes españoles se hicieron visibles en el mundo occidental, una visualización que necesariamente debería notarse en el país.

Desde 1910 personajes como Ortega y Gasset, Eugenio D'Ors, Pérez de Ayala, Maeztu... estudiaron o complementaron su formación y su profesión científica e investigadora, en la Sorbona, en Marburgo o Múnich o en Cambridge. Del mismo modo universitarios e investigadores, catedráticos y profesores, fueron enviados a distintos congresos o reuniones internacionales, con una doble finalidad: Estar al día en las investigaciones, y representar a España y su conocimiento: Congresos de Medicina, Encuentros de Ciencia física, el Arabismo y la Pedagogía, la Historia y las Artes. (Aubert, 2007). La otra forma de contacto: la inmigración puntual de grandes talentos y genios extranjeros a las salas de la Residencia de Estudiantes, a través de Conferencias, Cursos y Debates, pretendiéndose presentar la variedad de enfoques, disciplinas y conferenciantes que pasaron por Madrid entre 1910 y 1936, prestando especial interés desde 1915 en adelante. Las conferencias versaban sobre temas y disciplinas muy dispares y variadas, tantos temas como ramas del saber existentes: Ciencias naturales, música, arte, medicina, viajes, literatura, economía, arqueología, filosofía... Einstein, Gómez de la Serna, Calder, Keyserling, Falla, Curie, Keynes, Howard Carter, Azorín, Stravinsky, Le Corbusier, Valery, Ortega y Gasset, Frobenius, Ravel... Conjunción plural y completa del saber y la cultura internacional que pasaron por el Madrid de la Segunda República, y que a modo de metáfora, debe de influir en el espíritu del docente del Madrid del siglo XXI. (Ribagorda, 2007)

Lo interdisciplinar, esa característica que debe tener la enseñanza de los alumnos preparados para el mundo de la globalización puede rastrearse fácilmente a través de la producción y el trabajo de los residentes. Se seleccionaron cuatro casos paradigmáticos, atractivos para el docente y el alumno, intentando encontrar en ellos esa conjunción de intercambio e interdisciplinariedad.

Severo Ochoa (1905-1993) es el perfecto ejemplo de alumno virado hacia el exterior, influenciado por unas oportunidades que no tenía en el interior, por un modo y una

metodología distinta, una naturaleza científica distinta y más desarrollada. Entre 1927 y 1932 visitara diversos laboratorios y congresos internacionales, que marcaran su desarrollo intelectual: Glasgow en 1927, Berlín en 1929, Boston en 1929, Roma en 1931, Londres en 1931 y Leningrado y Moscú en 1932 (Gómez Santos, 1993).

Por su parte Federico García Lorca (1898-1936), Luis Buñuel (1900-1983) y Salvador Dalí (1904-1989), el trío más conocido e internacional de la Residencia encarnan a la perfección la interdisciplinariedad (Sánchez Vidal, 1988). Una formación no compartimentada, con innumerables influencias, que obviamente acabaría influyendo en sus respectivas obras: el gusto literario y teatral de Buñuel y sus proyectos fílmicos de vanguardia junto al genio del surrealismo como *Un perro andaluz*, película a través de la cual Buñuel y Dalí son admitidos en los círculos surrealistas, una película famosa por su ojo seccionado, influencia de la ciencia oftalmológica a través de visionados de videos de operaciones de cataratas en la Residencia. Lorca, el literato por antonomasia de esta época, influenciado por la música y las tradiciones populares españolas, como el flamenco, sumado a las últimas novedades que asumió de París y Nueva York, y que pueden rastrearse a través de obras como *Oda a Salvador Dalí* y que trató de inculcar a través de la *alfabetización artística y cultural* de la España de las Misiones Pedagógicas hasta su muerte. Finalmente Salvador Dalí sirve como broche idóneo, pues reúne tanto intercambio exterior e interdisciplinar en grado sumo. Su personal estilo y concepción de su arte y de sí mismo son fruto de la confluencia y la absorción de información y cultura, proyectada al público a través del surrealismo: tratados matemáticos renacentistas de Pacioli o la pintura de Velázquez y Veermer, la fuerza creativa y expresiva del cine y la luz total de la bomba atómica, la simbología religiosa cristiana y las teorías psicológicas freudianas, la literatura surrealista parisina y la teoría de la relatividad de Einstein, así *ad infinitum*.

CONCLUSIONES:

Los viajes de ida y vuelta, la comunicación entre España y el mundo y la danza e intercambio entre aportes de diversas disciplinas era el objetivo principal del proyecto, un objetivo que también se saltaba las barreras del tiempo y permitía el diálogo entre pasado y presente, a través de un modelo pedagógico. Este trabajo va dirigido a los profesores, es una reflexión interna entre colegas de profesión sobre la notable influencia que podemos adoptar en el camino andado de nuestros alumnos. Esta

tutorización se puede hacer desde tu posición de tutor de un curso, a través del Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP) o del Plan de Acción Tutorial (PAT), pero también se puede ayudar en esa orientación a través de los Currículos, contenidos y capacidades trabajados en las distintas asignaturas, como en este caso se plantea a través de las Ciencias Sociales.

No es una adaptación práctica lo que se planteaba, no es un proyecto o propuesta determinada. Es un llamamiento, una interpelación a los futuros docentes que como yo nos estamos *formando en formar* personas: necesitamos fijar un rumbo, un modelo y una finalidad, sin esas condiciones, los aprendizajes y el trabajo desarrollado en el aula se ve abocado al fracaso. Como modelo, como estímulo y como objetivo: la Residencia de Estudiantes, reinterpretada y revisitada, mejorada y ampliada en sus defectos, y potenciada en sus grandes aciertos educativos, sobre todo en los dos que han vertebrado estas hojas: el contacto con lo exterior y lo ajeno como llave hacia el conocimiento y el interés por lo interdisciplinar como herramienta para conseguir una educación lo más integrada y total posible. Un modelo inspirador, de éxito y que en la actualidad se sigue desarrollando. Llevemos a los Institutos de secundaria estos objetivos e intereses, amplíemos las cotas y horizontes de los alumnos, para que ellos desde la elección transformadora puedan aspirar a una sociedad mejor en todos los sentidos. La Residencia de Estudiantes de Madrid, inspiración en el pasado, el presente y el futuro de la producción científica, cultural y artística española, una España que debe tender hacia su equiparación total con Europa, poniendo así fin con ese sentimiento de inferioridad y baja autoestima heredado y dañino.

BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, P. (2007): “¿A la Sorbona, a Marburgo o a la Alpujarra? La Junta para la Ampliación de Estudios”. *Circunstancia, Revista de Ciencias Sociales del IUIOG*, 14.
- AUSUBEL, D. NOVACK, J. y HANESIAN. H. (1983): *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- CRISPIN, J. (1981): *Oxford y Cambridge en Madrid. La Residencia de Estudiantes /1910-1936/ Y su entorno cultural*. Santander: La Isla de los Ratonos.
- GÓMEZ-SANTOS, M. (1993): *Severo Ochoa, La emoción de descubrir*. Madrid: Pirámide.
- NOVAK, J. (1984): *Aprender como aprender*. Cambridge: University Press.

RESUMEN DE TRABAJOS FIN DE MASTER

RIBAGORDA, A. (2007): “Una ventana hacia Europa: La Residencia de Estudiantes y sus actividades culturales (1910-1936)”. En. *Circunstancia, Revista de Ciencias Sociales del IUIOG*, **14**.

SÁNCHEZ VIDAL, A. (1988): *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin*. Barcelona: Planeta.

TÍTULO: INNOVACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE: EL CINE Y LA PERFORMANCE

AUTORA: Beatriz Domínguez Martínez.

beatrizdm@hotmail.com

TUTOR: José Luis de los Reyes Leoz (Departamento de Didácticas Específicas, UAM)

NOTA CURRICULAR DE LA AUTORA: Licenciada en Historia del Arte y Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por la Universidad Autónoma de Madrid.

RESUMEN: Este Trabajo Fin de Máster se plantea como una reivindicación de los métodos y contenidos de la Historia del Arte dentro del curriculum integrado de las Ciencias Sociales en ESO y bachillerato. Del mismo modo, presenta un proyecto de innovación didáctico en 4º de la ESO a través del cine y la performance para comprender aspectos importantes del periodo dominado por la II Guerra Mundial.

OBJETIVOS DEL TFM:

Como alumna de enseñanzas medias y como estudiante en prácticas de docencia he comprobado que hay que proporcionar identidad a la disciplina de la Historia del Arte en la materia de Ciencias Sociales en ESO. Ante el papel secundario que representa el arte en las aulas (frente al resto de Ciencias Sociales) me he visto en la obligación de poner sobre la mesa qué es lo que está ocurriendo con la materia, cuáles son las deficiencias a las que hay que poner remedio y qué podemos aportar para que se produzca un cambio a nivel global en la Historia del Arte y, más concretamente, sobre el arte contemporáneo. Para ello me he puesto los siguientes objetivos:

- Analizar las posibles deficiencias de la Historia del Arte desde el punto de vista conceptual, es decir, si verdaderamente desde el marco legislativo y desde los centros se tiene en cuenta el contenido artístico en toda su extensión, o al menos, lo necesario para poder cumplir con la competencia cultural y artística con la que está íntimamente relacionada.
- Desde ese punto de partida, descubrir si una metodología clásica fundamentada en la exposición y visionado de imágenes puede conseguir el objetivo de hacer

comprensible la obra de arte al estudiante, superando la aproximación superficial para que la sienta como una vivencia común del ser humano.

- Dar más identidad a la disciplina de la Historia del Arte con el fin de conseguir que se aprenda a contemplar la obra de arte, comprender los complejos códigos para descifrar su mensaje y recibir una educación de la sensibilidad para la que será estrictamente necesaria la práctica de la creación.
- Para alcanzar los dos objetivos anteriores se nos plantea la necesidad de modificar las metodologías aplicadas a la enseñanza de la Historia del Arte en ESO. Esta modificación potenciará el estudio de la obra de arte como medio del conocimiento del ser humano de las sociedades precedentes, y a su vez, de nuestro presente. Este objetivo como vemos ya se aleja de la petición de conocimientos asociados a listados de obras, artistas y fechas, que aunque importantes, se relegan en favor de un aprendizaje significativo.
- Otro de los objetivos es conseguir que el alumnado se imbuya en el proceso de creación artística como único medio para adquirir el conocimiento artístico.
- Con respecto al arte contemporáneo como aquel alejado del contenido susceptible de ser aprendido en el aula, nos topamos con la necesidad de dar a conocer a nuestros alumnos los lenguajes artísticos que están tan relacionados con su mundo y que conforman el actual concepto de estética.
- Finalmente se nos plantean imprescindible preparar al alumnado para la comprensión de la Historia del Arte actual enseñando a ver la obra de arte para comprenderla y disfrutarla, y sobre todo, superar las limitaciones que establece los libros de texto que ofertan un constreñido contenido artístico.

METODOLOGÍA:

Para conseguir los fines anunciados he estudiado los currículos establecidos desde la ley de 1953 hasta la actual LOE de 2006, donde observé una sucesión de cambios desde el punto de vista conceptual y metodológico, del material escolar utilizado, los libros de texto, y de unas encuestas realizadas a los alumnos de bachillerato de la materia de Historia del Arte del IES Cervantes donde realicé mis prácticas. Tras esta revisión legislativa se observa un esfuerzo para adaptar los contenidos de los viejos programas a salida a las nuevas necesidades sociales y al nuevo papel del arte en las sociedades actuales. Esta iniciativa se frena por unos materiales escolares que relegan la formación

artística a un segundo plano (como he comprobado con los manuales escolares) y la aplicación de unas metodologías poco apropiadas para conseguir lo que la ley plantea.

En el caso de los libros de texto he seleccionado cuatro libros de las editoriales Ecir, Edelvives, Editex, Santillana, SM y Vicens Vives de 1º, 2º y 4º de ESO. Con su análisis pude concluir que estos manuales suponen un buen material para el estudio de la materia, aunque no debería ser el único. Sus principales carencias son: los temas artísticos son escasos y se tratan muy superficialmente, y muchas veces al margen de los contenidos históricos. Con respecto a las ilustraciones observamos un número ingente que puede suponer incluso una hiperestimulación, aunque este no es el problema más grave sino el hecho de no aprovechar adecuadamente su presencia. Finalmente las actividades están casi exclusivamente dedicadas a la asimilación memorística de datos.

Con todo ello concluimos que al ser este el material predilecto en las aulas, y en muchos casos el único, la metodología utilizada es pasiva y no se favorece que el alumno participe de su aprendizaje. A través de las encuestas he comprobado que esa tendencia metodológica se arrastra desde ESO, al igual que la falta de formación artística, aunque en el bachillerato se intenta subsanar con la programación de un enciclopédico temario cuyo fin nunca será superar los deficientes conocimientos recibidos por los estudiantes en los cursos anteriores.

Hay una necesidad de cambio tanto en la metodología como el propio planteamiento conceptual de la materia ya que los nuevos lenguajes artísticos, sobre todo aquellos que han superado la figuración, quedan aislados del aprendizaje. Se está llevando a cabo la transmisión de un mensaje erróneo con respecto al arte ya que no solo es una manifestación humana en el pasado, también es presente y necesitamos transmitir las claves del arte de nuestro tiempo.

PROPUESTAS INNOVADORAS

En mi TFM he propuesto para el curso de 4º de la ESO una experiencia piloto que analice y explique el arte correspondiente al periodo dominado por los acontecimientos de la II Guerra Mundial. Esta propuesta innovadora incluye la utilización del cine como recurso didáctico integrador de la obra artística (film) y su contexto socio histórico a través del film *El Gran Dictador* de Charles Chaplin y la performance con la creación de un taller para exponer un acto de acción asociado al Holocausto.

En primer lugar he escogido el cine por ser un recurso que favorece la motivación y el aprendizaje del alumno por su carácter visual y por dar información relevante a veces difícil de obtener por medio de otras fuentes. Por otra parte, el cine se constituye en sí mismo como un lenguaje artístico que favorece por tanto un estudio integrado de la disciplina de Historia e Historia del Arte. La metodología que aplico es activa y participativa y consta de tres momentos: el análisis previo de la cinta por parte del docente, la creación de un dossier con información teórica sobre la Historia del Cine, cómo se analiza un film, cuáles son los recursos fílmicos más recurrentes y un glosario de vocabulario cinematográfico. Por último, he diseñado una ficha técnico-artística para obtener los datos más relevantes de la obra cinematográfica y plantear las actividades de aula: las iniciales para la detección de conocimientos previos a través del uso de las nuevas tecnologías donde encontraremos recursos didácticos online interesantes; de desarrollo, asociadas a la cumplimentación de una ficha didáctica relacionada con el film; las finales y de fijación de conceptos por medio de la elaboración de una propuesta para un corto para el que se dará unas pautas y la creación de una revista de cine para la que habrá que trabajar en grupo.

Con respecto a la performance, su elección viene determinada por la necesidad de dar identidad al arte contemporáneo. Además, he elegido el arte de acción porque el alumno se expresa no sólo verbalmente sino también con el cuerpo, participando por tanto muy activamente para fortalecer los lazos de unión entre los miembros del grupo-clase. Por último, es un lenguaje que facilita la integración de muchos saberes y favorece un trabajo interdisciplinar en el que pueden intervenir todas las áreas que así lo deseen: tecnología, educación plástica, música, TIC, etc.

Para dar inicio a la actividad es fundamental dar al alumnado las claves teóricas de un contenido que desconoce. Así, habrá que empezar por saber qué es el arte de acción, en qué consiste, qué manifestaciones lo conforman, cuál ha sido su periodo de mayor apogeo, quiénes han sido los artistas y las obras más destacadas, y además, debemos ejemplificar nuestras explicaciones con material visual con el fin de que asimilen los nuevos conocimientos para que los apliquen en sus creaciones performativas. Iniciaríamos el tema descubriendo qué es este tipo de arte aportando información teórica a los alumnos, otorgaríamos pautas para la creación de un acto de acción asociado a obras de artistas para que comprendan las características de su lenguaje pero, además, plantearíamos la necesidad de asimilar esos elementos para reflejarlos en la actividad

performativa final por medio de una metodología activa y participativa a través de la que se incluiría al alumno en la actividad creadora para que así participe de su propio aprendizaje.

A continuación los alumnos elaborarían un dossier teórico con la información más relevante y necesaria para la creación de una performance. Esta performance la denominaremos “*Las caras del holocausto*” y consiste en dividir a los alumnos en dos grupos que representarán a los nazis y a los prisioneros de campos de concentración e irán vestidos con la indumentaria correspondiente, los nazis se dispondrán erguidos con toda dignidad al contrario que los prisioneros que estarán acallados por la cruz gamada en sus bocas dispuestos en el suelo tumbados y acuclillados de tal manera que despierten sensaciones de humillación, dolor y muerte. Por otro lado los nazis alzarán sus carteles con sus nombres y los prisioneros llevarán números.

CONCLUSIONES

El arte es un medio de aprendizaje para todas las disciplinas, a través de él, se puede llegar a un estudio significativo y, sobre todo, a través de la creación. A pesar de todas sus ventajas el arte tiene una ausencia total de identidad en las aulas, promovido por la deficiente formación inicial de los profesores, la falta de métodos eficaces que favorezcan una transmisión atractiva de sus contenidos y métodos y, por supuesto, los libros escolares que se centran casi exclusivamente en los aspectos conceptuales de Historia

Por último me gustaría dejar constancia de cómo somos conscientes que el arte contemporáneo está relegado y denostado y que los alumnos perciben ese sentimiento desde el mundo adulto, incluyendo en él a los docentes que no están preparados para afrontar un lenguaje artístico que desconocen y que les resulta casi imposible descifrar, por tanto el mensaje que envían, inconscientemente a veces a los alumnos, es el desprestigio del arte de nuestra sociedad actual que tanto debemos tener en cuenta para entender y valorar otro tipo de arte tan lejos en el tiempo y en el espacio.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, C. y MAZOY, A.(2010): “En torno a una investigación artística: Enseñanza-aprendizaje del arte con nuevos materiales visuales”. En *Revista de Didácticas Específicas*, 2, pp. 6-24.

CALAF, R., ANSÓN, J., PARICIO, A., LUIS A., Y HERNÁNDEZ A.(1998): *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte). 12*” Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

CALAF, R., NAVARRO, A., Y SAMANIEGO, J. A.(2000): “*Ver y comprender el arte del siglo XX*”. Madrid: Síntesis.

POPPER, F.(1989): *Arte, Acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Akal.

RAMÍREZ, J. A. (1987): “La Historia del Arte entre las Ciencias Sociales: Estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la enseñanza media”. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC.

VV. AA. (2008): *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graò.