

Arqueología clásica y aprendizaje autónomo en el aula universitaria de Grado

Classical Archaeology and Autonomous Learning in the Undergraduate Classroom

Mar Zamora Merchán
Universidad Autónoma de Madrid
Dpto. de Prehistoria y Arqueología

Resumen

En este trabajo se presentan diferentes actividades realizadas en el aula de Grado orientadas a fomentar el aprendizaje autónomo de la Arqueología Clásica. Ello se enmarca en la docencia de doble enfoque que pretende conseguir la adquisición de conocimientos y la adquisición de destrezas por parte del alumno/a.

En concreto el artículo se centra en tres herramientas docentes: el uso didáctico de recursos en Internet, los estudios de caso que impliquen resolución de problemas, y el debate de casos controvertidos.

Las actividades consideradas se refieren a cuestiones sobre arqueología griega y romana. Han sido ensayadas con modificaciones a lo largo de tres cursos académicos, cada una en al menos dos grupos de alumnos pertenecientes a cursos y Grados diferentes, lo que afecta a un total de ocho grupos de alumnos comprendidos entre 2º, 3º y 4º curso.

Palabras clave: Arqueología clásica, innovación docente, aprendizaje autónomo, estudios de caso.

Abstract

This work shows some different classroom activities aimed at fostering autonomous learning of Classical Archaeology. In particular, the paper deals with three teaching tools: the educational use of Internet resources, case studies, and discussion of controversial cases.

The activities are related to issues of Greek and Roman archeology. They have been tested and modified over three academic years at least in two different groups of undergraduate students, and in two different degrees, which means a total of eight groups of students from 2nd, 3rd and 4th year.

Keywords: Classical Archaeology, teaching innovation, autonomous learning, case studies.

1. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El objetivo de este artículo es presentar una serie de actividades de clase orientadas a fomentar en el alumnado la capacitación para el aprendizaje autónomo de la Arqueología Clásica (Zamora Merchán 2013). Ello se enmarca en la docencia de doble enfoque que pretende conseguir la adquisición de conocimientos y la adquisición de destrezas por parte del alumno/a de Grado.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no es sólo un camino unidireccional profesor-estudiante, sino que puede ocurrir también de otras maneras (Braber 2011).

Todas las actividades que presentamos están orientadas en última instancia a *fomentar la capacitación para el aprendizaje autónomo*, a enseñar maneras de abordar, analizar y sacar partido a diversas fuentes de información, a discurrir posibles soluciones a problemas sencillos, a posicionarse en debates científicos apoyándose en un razonamiento lógico, todo ello para tratar de dirigir al alumno/a hacia el futuro control de su propio aprendizaje el día de mañana.

Esta autonomía puede ser vista como “un estado mental que se halla por encima de la receta convencional del aprendizaje” distanciándose así del aprendizaje fáctico (Rué 2009:97 siguiendo a Barnett 1990), auto-

nomía que no se concede en exclusividad al alumno, sino que ha de estar tutelada, sobre todo en relación con el resultado del aprendizaje (Rué 2009:87). En consecuencia, la autonomía en el aprendizaje del estudiante universitario es tanto un método como un fin en sí misma (Rué 2009:88).

Por tanto, potenciar el grado de autonomía del estudiante es una forma muy relevante (en nuestra opinión, probablemente sea la forma más relevante) de proporcionar el carácter de *superior* a la educación y el aprendizaje universitarios (Rué 2009:86 y 97).

Se trata de impartir un tipo de docencia que, sin dejar de lado la docencia basada en que el profesor, por la autoridad que le confiere su experiencia, proporciona la información que considera más relevante y el alumnado la recibe, haga hincapié en “desarrollar la habilidad de los alumnos para usar la información como medio de comprender problemas” (Wassermann 1994:33), un tipo de docencia en el que la enseñanza tenga lugar porque haya habido aprendizaje (Bain 2007:193).

Este fomento de la capacitación para el aprendizaje autónomo de conocimientos se produce, fundamentalmente, a través del desarrollo y aprendizaje de competencias, entre las que cabe destacar:

- la selección de información relevante;
- obligatoriedad de la reflexión;
- adopción de posturas críticas;
- fomento de la creatividad;
- mejora de la capacidad de comunicación;
- búsqueda de soluciones;
- toma de decisiones.

En todos los casos, algo importante es que el alumno/a se dirija en voz alta a otros estudiantes. Este hecho, según Finkel, fuerza al estudiante a dar forma y clarificar sus ideas mediante palabras (Finkel 2008:155). Ante el grupo se motivan y se sienten responsables de la confianza que el resto de compañeros deposita en ellos, lo que facilita el esfuerzo por resolver el problema más que si el ejercicio fuese hecho individualmente (Finkel 2008:156).

Otro recurso fue lo que Finkel llama “talleres conceptuales” (Finkel 2008:167 y ss), ejercicios por grupos, de duración variable, en los que se reparte un material de trabajo, una indagación atractiva para los estudiantes, y el profesor deambula de grupo en grupo escuchando las discusiones e interviniendo cuando lo cree conveniente. Ello lleva también a reconfigurar el aula, quitando al profesor del centro de ella. El material intelectual es el nuevo eje (Finkel 2008:177). Para ello ha de procurarse la elaboración de buenos casos, con un texto inteligible cuyo comienzo atraiga de inmediato la atención, que se centren en un suceso importante que debe ser creíble además de tener cierta cualidad de inacabado (Wassermann 1994:72).

Aunque cada día son más abundantes las iniciativas para aunar investigación y docencia en el aula de Grado (Braber 2011), ello no siempre es ni sencillo ni posible. Se trata de involucrar al alumno/a en el proceso de investigación, bien a través del contacto con la investigación actual de la disciplina, bien a través del desarrollo de alguna de las habilidades necesarias para ello, o bien haciéndole partícipe de discusiones científicas reales (Healey, Jenkins, 2009:6); todo ello le ayudará a prepararse para su futuro papel profesional en el que, además de poner en práctica lo aprendido, deberá seguir aprendiendo.

A fin de trabajar el desarrollo de competencias que preparen al alumno/a para el aprendizaje autónomo y le hagan reflexionar sobre los distintos aspectos del contenido de las asignaturas (para hacerle partícipe de la clase, desarrollar su juicio crítico, fomentar su curiosidad, y contribuir al estudio del temario), los recursos al alcance del docente son cada día más numerosos. En concreto en el presente trabajo hemos considerado tres herramientas para la docencia:

- el uso didáctico de recursos en Internet,
- los estudios de caso que impliquen resolución de problemas,
- y el debate de casos controvertidos.

Las actividades se refieren a cuestiones sobre arqueología griega y romana, y han sido ensayadas con modificaciones a lo largo de tres cursos académicos en dos Grados diferentes (Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad, y grado en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Madrid) y en varios grupos de dos asignaturas complementarias (“Arqueología del Mundo antiguo” (Grecia y Roma) y “Roma antigua en el Patrimonio europeo”, la primera obligatoria en ambos grados, la segunda obligatoria u optativa según el Grado al que pertenece), lo que afecta a un total de ocho grupos de alumnos comprendidos entre 2º, 3º y 4º curso.

2. ARQUEOLOGÍA CLÁSICA Y USO DOCENTE DE INTERNET

Las nuevas tecnologías (por ejemplo las reconstrucciones de edificios en 3D (Cothren *et al.* 2008; Flaten 2008) y de modo más generalizado Internet) vienen siendo introducidas con éxito en el aula universitaria como innovación en docencia desde hace ya tiempo (Heredia Mira, Vicario Romero, González-Miret 2000; Area Moreira 2005; Jiménez Rodríguez 2006, entre otros).

Cada día son más abundantes las páginas web de instituciones académicas, proyectos de investigación, museos y otras iniciativas relacionadas con el patrimonio arqueológico que ofrecen a través de la Red un gran volumen de información proveniente de excavaciones científicas, de fondos museográficos o de bases de datos patrimoniales. Ello ha revolucionado la facili-

dad y la rapidez de acceso (en ocasiones en tiempo real) a gran cantidad de valiosos datos, el intercambio de conocimiento y, por supuesto, la docencia y el aprendizaje del alumnado universitario.

Internet ha sido ampliamente utilizado en nuestra docencia habitual tanto en el aula de clase como a distancia y también como medio de comunicación con el alumnado fuera de la Facultad (Plataforma MOODLE). En concreto aquí presentamos tres ejercicios realizados en el aula de informática: la exploración de diversos recurso web sobre Arqueología clásica, el estudio de las ánforas romanas e hispanas, y el estudio de la circulación del agua en la antigua ciudad de Roma.

2.1 Exploración de recursos web sobre Arqueología Clásica

El objetivo de este ejercicio es familiarizarse con algunos Proyectos de investigación y difusión así como instituciones de prestigio dedicados a la Arqueología griega y romana que presentan información de utilidad para el alumno/a a través de páginas web.

Se pretende que el alumno adquiera el hábito de acudir, dentro del período de curso o bien después, a estas fuentes de referencia. Para ello se asignó una web a cada alumno o grupo de alumnos según la dificultad y extensión del recurso asignado. Se les pidió que navegasen por dichas webs en busca de información (textos, imágenes, etc.) que pudiese ser de utilidad para el

estudio de la Arqueología clásica, y que después entregasen un breve texto al respecto (justificativo de haber realizado la práctica) y una explicación oral ante el resto de compañeros.

Esta actividad permite que el alumno/a se forme en:

- conocer fuentes autorizadas de información sobre la materia.
- familiarización con la estructura de la información
- familiarización con cuestiones de copyright de la información, tanto de textos como de imágenes
- educarse en el buen uso de Internet como fuente de información. Discernir entre webs autorizadas en la materia, e incidir en que Internet puede ser una fuente de referencia tan válida como otras más tradicionales.
- Seleccionar información relevante para cumplir un objetivo previamente dado.
- Discernir entre páginas web de carácter general y páginas web centradas en proyectos concretos.

En este tipo de ejercicio los alumnos aprovechan bien su tiempo de clase, y en general suelen dar con los puntos más importantes de cada web de información. Cabe destacar también que el alumnado valora positivamente la cantidad y calidad de estos archivos de imágenes.

En concreto las principales webs que hemos utilizado, en distintos grupos de alumnos y momentos del curso, fueron las siguientes¹:

- *Classical Art Research Centre and the Beazley Archive.*
<http://www.beazley.ox.ac.uk/index.htm>
 - Cerámica griega: <http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/default.htm>
 - Escultura: <http://www.beazley.ox.ac.uk/sculpture/>© *Classical Art Research Centre 1997-2013. University of Oxford (UK)*
- *Arachne.* <http://arachne.uni-koeln.de/drupal/?q=es>
Central object-database of the Research Archive for Ancient Sculpture at the University of Cologne and the German Archaeological Institute (DAI).
- *The British Museum*
<http://www.britishmuseum.org/>
Salas de cultura romana: *Roman Britain; Roman Period (Egypt); Rome: The Empire; Rome: The Republic*
http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/cultures_index.aspx
© *Trustees of the British Museum*
- *Musei Vaticani. Musei di Antichità Classiche*
http://mv.vatican.va/2_IT/pages/MPC/AC_Main.html
Copyright © 2003-2007 *Vatican Museums. Direzione dei Musei.*
- *Musei Capitolini. Tour virtuale*
<http://es.museicapitolini.org/> - <http://tourvirtuale.museicapitolini.org/#/en>
© 2006 *Musei in Comune*

¹ Fecha del último acceso a todos los enlaces 28/05/2014.

- *Perseus Digital Library*
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>
© Tufts University, Department of the Classics
Gregory R. Crane, Editor-in-Chief.
- *Cardiff School of History, Archaeology and Religion.*
Universidad de Cardiff.
<http://www.cardiff.ac.uk/share/currentstudents/ancienthistory/studyresources/classicalarchaeology/index.html>
Recursos electrónicos sobre Arqueología Clásica.
- *Sisyphos: Internet Resources on Egyptology, Ancient Near Eastern Studies and Classical Archaeology.*
<http://vifa.ub.uni-heidelberg.de/sisyphos/servlet/de.izsoz.dbclear.query.browse.Query/domain=arch/lang=en/stock=arch,archjournal?querydef=query-simple>
Universidad de Heidelberg.
- *Nestor. Bibliography of Aegean and Related Areas*
<http://classics.uc.edu/nestor/>
Department of Classics, University of Cincinnati. Carol R. Hershenson (Ed).
- *Mycenae*
<http://mycenae-excavations.org/index.html>
Dickinson Excavation Project & Archaeological Survey (D.E.P.A.S.) of Mycenae
Archaeology Department Dickinson College
- *The Pylos Regional Archaeological Project (PRAP)*
Internet Edition
<http://classics.uc.edu/prap/>
©1996-2010 *The Pylos Regional Archaeological Project.*
- *Stanford Digital Forma Urbis Romae Project*
<http://formaurbis.stanford.edu/>
Copyright © 2002-13 *The Stanford Digital Forma Urbis Romae Project*
Stanford University - Soprintendenza ai beni culturali del comune di Roma
Project directors at Stanford, Professors Marc Levoy and Jennifer Trimble.
- *Aquae Urbis Romae. The Waters of the City of Rome*
<http://www3.iath.virginia.edu/waters/>
Published by the Institute for Advanced Technology in the Humanities, University of Virginia.
Project Director, Katherine Wentworth Rinne. Copyright 1998-2012.
- *Rome Reborn. A Digital Model of Ancient Rome*
<http://romereborn.frischerconsulting.com/>
© 2013 by Bernard Frischer.
- *Digital Roman Forum*
<http://dlib.etc.ucla.edu/projects/Forum>
© 2005 *University of California Los Angeles.* Bernard Frischer (principal investigator)
Diane Favro (co-investigator).
- *Bíbilis. Reconstrucciones virtuales (web del Museo de Calatayud)*
<https://sites.google.com/site/museodecalatayud/videos>
© Grupo de investigación *URBS* - Grupo de Ingeniería Gráfica Avanzada (GIGA), Universidad de Zaragoza.
Proyecto del Gobierno de Aragón "Patrimonio romano de Aragón: aplicación didáctica de imágenes sintéticas digitales" (2007-2009), M. Martín Bueno (Coord.)

2.2 Recursos web para el estudio de las ánforas:

Proyecto Amphorae ex Hispania

<http://amphorae.icac.cat/>

Copyright © 2013 *Amphorae ex Hispania*. Laboratorio *Amphorae ex Hispania* es un proyecto del Plan Nacional de Investigación Científica de I+D+i 2012-2015 (HAR2011-28244).

Proyecto Roman Amphorae: a digital resource

http://archaeologydataservice.ac.uk/archives/view/amphora_ahrb_2005/index.cfm

Copyright © University of Southampton, 2005 (updated 2014)

Como complemento al uso didáctico de la cerámica romana contenida en la Colección Docente "Rosario Lucas Pellicer" de la UAM realizamos un ejercicio sobre ánforas hispanas en el aula de informática. Para ello utilizamos dos recursos web: el Proyecto *Amphorae ex Hispania* (<http://amphorae.icac.cat/>), que contiene amplia información interdisciplinar sobre las ánforas romanas de producción hispana, y el Proyecto *Roman Amphorae: a digital resource* (http://archaeologydataservice.ac.uk/archives/view/amphora_ahrb_2005/index.cfm), que se refiere a las ánforas romanas en general.

El ejercicio era individual, y se pidió al alumno/a que en el tiempo de clase (una hora) recopilase por escrito información clave sobre al menos uno o dos tipos de ánforas, y prestando atención a los siguientes aspectos en particular:

1. La existencia de diferentes tipos anfóricos.
2. Qué partes de estos recipientes servían para aportar información (cronológica, tipológica, contenido, etc.).
3. Cómo se nomenclan los diferentes tipos (Dressel, Beltrán, etc.)
4. Familiarizarse con el lenguaje técnico y el tipo de dibujos que se usan para la descripción de la cerámica.
5. Distinguir a grandes rasgos un ánfora vinaria, una olearia y una de salazones.

El resultado del ejercicio fue bastante bueno. En los textos entregados se observaba que el recurso web es muy útil para la adquisición de vocabulario específico sobre la descripción de las ánforas, tanto acerca de las partes de las mismas como de sus diferentes tipos.

2.3 Proyecto *Aquae Urbis Romae. The Waters of the City of Rome*

<http://www3.iath.virginia.edu/waters/>

Published by the Institute for Advanced Technology in the Humanities, University of Virginia.

Project Director, Katherine Wentworth Rinne. Copyright 1998-2012.

En otro ejercicio de clase utilizamos el Sistema de Información Geográfica (SIG) del Proyecto *Aquae Urbis Romae. The Waters of the City of Rome*, deno-

minado *G.I.S Timeline* (<http://www3.iath.virginia.edu/waters/timeline/>). Se trata de un SIG temporal que contiene un mapa interactivo de la ciudad de Roma con múltiples restos materiales de la ciudad relacionados con el agua y su circulación. Es posible elegir los elementos que se desean visualizar a la vez en el mapa, tanto en función de su tipología (manantiales, lagos, fuentes, acueductos, cisternas, termas, depósitos de agua, etc.) como en función de su cronología (en uno o múltiples intervalos cronológicos de 10 años, bien consecutivos o bien alternos). Cada elemento simbolizado en el mapa se puede seleccionar accionando sobre él el cursor del ratón, lo que despliega una pequeña ventana con información histórico-arqueológica del elemento seleccionado (<http://www3.iath.virginia.edu/waters/timeline/>).

El ejercicio planteado es de carácter individual. Cada alumno frente a un ordenador del aula ha de explorar por su cuenta en la web la información relativa a diferentes cuestiones elegidas por el docente y formar con ello un texto descriptivo al respecto. En una de las ocasiones el ejercicio se refirió a las termas imperiales; en otra a la relación entre localización de los acueductos, su llegada a Roma y la aparente relación con algunas de las estructuras públicas que mayor volumen de agua requerían (naumaquias y termas, entre otros).

Esta aplicación web permite un acercamiento a nivel superficial preciso y directo (recopilación de datos alfanuméricos y espaciales) sobre la circulación del agua en la ciudad de Roma antigua. Además la información se puede relacionar de diferentes modos, lo que permite desarrollar la creatividad del usuario. Algunos alumnos profundizaron en ello, e incluyeron en sus respuestas, por ejemplo, relaciones observadas entre diversos elementos que no se habían requerido en el enunciado del ejercicio.

2.4 Foro sobre mundo funerario romano en MOODLE

La plataforma docente MOODLE (<https://moodle.uam.es/>) ofrece al docente la posibilidad de crear un foro de discusión en el que participen los alumnos/as. Para el aprendizaje del tema sobre el Mundo funerario romano utilizamos esta opción, organizando la clase como una "comunidad de escritores" (Finkel 2008), si bien la actividad se realizó fuera del aula y tiempo habitual de clase.

En esta actividad se trataron de cumplir los siguientes objetivos:

- Aprender el tema del mundo funerario romano.
- motivar al aprendizaje autónomo.
- fomentar el trabajo cooperativo.

El ejercicio consistió en lo siguiente:

Creamos un foro de tipo general en MOODLE en el que iniciamos 16 temas. En cada tema se incluyó una imagen de algún aspecto del mundo funerario romano. Cada alumno debía contribuir al foro añadiendo información sobre las imágenes que la profesora había subido, y debía hacerlo utilizando diversas fuentes bibliográficas indicadas de antemano. La idea era que, una vez completado el ejercicio, bajo cada imagen debería aparecer un texto explicativo conformado por las respuestas dadas entre todos los alumnos (o al menos entre varios). Para dar opción a que en cada imagen participase el mayor número posible de estudiantes, la participación se condicionó de la siguiente manera:

- cada aportación debía contener solamente un dato. Ello evitaba que un único alumno pudiese agotar el tema de una imagen.
- Un mismo alumno no podía volver a participar en la misma imagen hasta que al menos dos de sus compañeros hubiesen hecho alguna aportación a la misma.
- Para obligar a leer y verificar los datos aportados por sus compañeros, era obligatorio no repetir un dato ya dado, y en el caso de que alguno de los datos aportados fuese erróneo, si el siguiente alumno en aportar (o los siguientes) no lo rectificaban se entendía que estaban suscribiendo el error.

Las aportaciones al ejercicio podían realizarse durante un período de tiempo limitado pero suficientemente amplio (varias semanas). El número de aportaciones de cada alumno era libre, no existiendo ni mínimo obligatorio ni máximo. No obstante, cuanta más numerosa y de mejor calidad fuese la aportación de un alumno, mejor sería la valoración final sobre su ejercicio.

La participación en el ejercicio en general fue alta en todos los grupos en los que se llevó a cabo, y el formato bastante novedoso. Sin embargo, el contenido resultante está quizás demasiado expuesto al azar y al orden o desorden que unos y otros alumnos iban sumando a la composición del texto escrito. Cabe destacar el valor de estudio y repaso que aporta al alumno el hecho de tener que leer varias veces tanto los contenidos de la bibliografía como lo ya escrito por otros compañeros antes de realizar una aportación propia.

3. ESTUDIOS DE CASO CON RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

3.1 Cretenses en los Palacios micénicos

Esta actividad consistió en la realización de un supuesto novelado. El objetivo era la identificación por parte del alumno de las diferencias y similitudes entre los palacios minoicos y los palacios micénicos. El tema ya había sido explicado en clases previas, y el ejercicio serviría como repaso y prueba de control de los conocimientos adquiridos. Había dos casos diferentes (Pilos y Tirinto).

Al inicio de la clase se entregó a cada alumno un texto, bien dedicado al Palacio de Pilos, bien a la ciudadela de Tirinto, junto con tres imágenes de la planta del correspondiente recinto:

Texto 1: *Cretenses en el palacio micénico de Pilos*
(o **Texto 2: *Cretenses en el palacio de Tirinto***)

“(Año c. 1250 a.C.) Habéis nacido y vivido siempre en Creta. En diversas ocasiones visitasteis lo que aún queda del gran palacio de Cnosos. Descendéis de familias de buenos pintores. Algunos de vuestros antepasados colaboraron en la realización de las pinturas del palacio de Cnosos y también fueron llamados al continente para realizar las primeras decoraciones al fresco de los palacios aqueos. Sentíais curiosidad por salir de vuestra isla y conocer la lejana tierra en la que antaño trabajó vuestra familia. Por eso, acabáis de llegar al palacio de Pilos².

En vuestra visita (siguiendo la planta del palacio) vais a ir tomando buena nota de todo lo que veis, organizándolo en dos bloques: en un bloque lo conocido para el mundo minoico y en otro lo desconocido, es decir, habréis de señalar por un lado los elementos de este palacio que ya habéis visto en el palacio de Cnosos, y por otro lado los aspectos que os parezcan nuevos o inexistentes en el modelo minoico (estructuras, formas, tipo de circulación, organización, etc.). Tendréis también que describir en la medida de lo posible cómo son y cómo se organizan dichos elementos”.

Durante el transcurso del tiempo de clase se proyectaron en pantalla algunas fotografías de aspectos concretos de ambos palacios, que ayudaban a encauzar las respuestas.

El ejercicio fue bien comprendido desde el principio y realizado con interés. El hecho de que el enunciado de la pregunta estuviese formulado como una historia protagonizada por los alumnos hizo que, en

² O a la ciudadela de Tirinto, según el ejercicio.

su mayoría, las respuestas dadas fuesen en primera persona, simulando ser auténticos visitantes de los palacios, lo que consideramos muestra de motivación e interés por el ejercicio.

3.2 El Santuario de Apolo en Delfos

En esta práctica se trataba de solventar un tipo de **problema divergente** que requería de un trabajo previo individual, una posterior puesta en común y discusión con los compañeros y una puesta en común final de todos con la profesora. Los alumnos contaban para ello con cierta experiencia previa en el comentario y análisis de piezas arqueológicas a través de imágenes (por la misma asignatura y por otras cursadas previamente).

Seleccionamos una serie de imágenes pertenecientes al Santuario de Apolo en Delfos (plantas de tesoros, fotografías, esculturas, trípodes de bronce, iconografía de la Pitia sobre cerámica, etc.) y con cada una de ellas se realizó una ficha plastificada tamaño cuartilla. Preparamos dos series idénticas de todas las imágenes, además de dos planos del santuario, mudos e idénticos, a tamaño A2.

Los alumnos fueron organizados en dos grupos, Equipo A y Equipo B. Se entregó a cada equipo un plano del Santuario, una serie completa de imágenes (repartidas a razón de una o dos imágenes por alumno) y un texto con las instrucciones del ejercicio. El caso simulaba el montaje de una exposición sobre el santuario:

Equipo B

Alumna/o: _____
Nº de la ficha/s asignada/s: _____

Práctica 7:
El oráculo de Delfos

Sois los comisarios de una exposición sobre arqueología de la Grecia antigua. Uno de los recursos didácticos que pretendéis incluir en la misma es un gran panel táctil a escala del Santuario de Apolo en Delfos. De momento tenéis el plano del santuario (que conformará el panel propiamente dicho) y varias fichas con imágenes (que aparecerán cuando el visitante toque en los lugares del panel que vosotros indiquéis). Pero falta montar el panel y explicar su contenido.

Las tareas a realizar son:

- 1. Ubicar las distintas imágenes de las fichas en su lugar correspondiente del plano del Santuario (si es posible)*
- 2. Elaborar un breve texto descriptivo y explicativo que habrá de acompañar a cada imagen*

El objetivo es que el visitante que se acerque a vuestro panel pueda comprender:

- qué era y cómo era este santuario de la Grecia antigua*
- qué distintos elementos componían el lugar*
- qué características tenían*

*Cada comisario/a será el responsable de escribir el texto de la ficha o fichas que haya recibido, pero todo el equipo ha de participar en ello (**trabajo cooperativo**). Cualquier miembro del grupo podrá ser requerido al final de la clase como guía para salir a explicar este santuario.*

El panel que esté mejor organizado y explicado recibirá un mayor número de visitantes durante la exposición.

Cada alumno era responsable, dentro de su equipo, de la imagen que le había correspondido, y al final de la clase debía entregar el texto del ejercicio con una descripción de su(s) ficha(s). Además la práctica requería de un gran trabajo en equipo, puesto que entre todos debían proponer para cada una de las imágenes un posible lugar dentro del plano del santuario. Hecha la primera reflexión sobre las imágenes, y tras una primera puesta en común con los compañeros, se les permitió utilizar textos de apoyo.

Como ocurrió con otros ejercicios en los que hubo puesta en común entre los compañeros, las respuestas estuvieron, en general, bien estructuradas y equilibradas en cuanto a cantidad y tipo de información por imagen.

3.3 Ciudades hispanorromanas

El objetivo de este ejercicio es profundizar en cuestiones básicas de urbanística romana, especialmente en el aspecto formal de la planta de las ciudades en relación con su origen fundacional.

Se entregó a cada alumno una o dos imágenes (en fichas plastificadas) de diversos aspectos relacionados con la urbanística hispanorromana (una planimetría, una vista aérea, fotografías de calles, fotografías de áreas relevantes de la ciudad, etc.).

Se les pidió que dedicasen cinco minutos a observar su ficha (o fichas), e hiciesen una descripción e interpretación de la imagen en base a lo aprendido en clases anteriores sobre urbanística romana.

Después, cada alumno tuvo que reunirse con aquellos otros alumnos que tenían fichas relacionadas (mismo yacimiento arqueológico cuyo nombre desconocían) para que hiciesen una puesta en común y aventurasen una interpretación conjunta de la urbanística del sitio.

Cuando el ejercicio estaba ya avanzado, facilité a cada grupo una serie de textos con una breve información sobre el yacimiento, sin indicar el nombre del mismo.

Al final se permitió un tiempo de puesta en común con el conjunto de la clase, con el fin de que todo el grupo pudiese ver las imágenes de los demás y ayudar a la interpretación.

El resultado cooperativo fue bueno, observándose en los textos que entregaron como resultado de la práctica una cierta uniformidad en cuanto a extensión y profundidad de lo relatado, que comenzaba con una descripción de la imagen y seguía con una posible adjudicación a una ciudad hispanorromana en particular, y haciéndolo de modo razonado.

Como en ejercicios anteriores, la resolución del caso (o casos) y corrección de los ejercicios se realizó en una clase posterior.

3.4 Edificia del anfiteatro de Mérida

Esta actividad fue realizada *in situ*, fuera por tanto del aula de clase, en el marco del viaje oficial del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad 2014. Se trató de un ejercicio de aprendizaje cooperativo basado en resolución de problemas con motivación por recompensa que denominé “Juego del Anfiteatro”.

El ejercicio consistió en la identificación de diez cuestiones particulares de la técnica y forma constructiva del edificio. Los equipos estuvieron integrados por cinco o cuatro alumnos de tercer y cuarto curso que ya habían visto en clases teóricas cuestiones básicas de edificación romana. A cada equipo se le entregó un plano del anfiteatro en DIN A3 y dos copias del siguiente texto:

“Se trata de localizar y situar en el mapa tantos elementos de los siguientes como se pueda. Habrá un premio para el equipo que más elementos identifique:

1. Huellas de lastras de revestimiento marmóreo hoy perdido.
2. *Opus testaceum* original.
3. Restos del graderío superior.
4. Identificar al menos dos tipos diferentes de pavimentos (y describirlos).
5. Encontrar alguna huella de reocupaciones posteriores.
6. Muro perimetral. Buscar tongadas y líneas de nivelación en el aparejo murario.
7. Vomitorios. Pilares intermedios en el paramento. ¿A qué pueden responder?
8. Encontrar puertas adinteladas.
9. Describir cómo se resuelven las esquinas.
10. Sillería con bloques a media asta.”

El equipo que mayor número de elementos consiguiera identificar correctamente sobre el plano obtendría un premio sorpresa³.

El objetivo del ejercicio era triple:

1. Inducir al diálogo autónomo de los estudiantes con los restos materiales del edificio, agudizando así su mirada arqueológica.
2. Asentar conocimientos y poner en práctica diversas cuestiones de edificación romana vistas en clase.
3. Fomentar el trabajo en equipo.

El ejercicio fue bien recibido y realizado con interés. Cabe destacar la, por otro lado obvia, gran importancia de trabajar en contacto directo con los vestigios

³ Que fue cortesía del Dpto. de Filología Clásica UAM.

arqueológicos, tanto por la profundidad a la que se puede llegar con el ejercicio como por la motivación que provoca en el alumnado.

4. DEBATE DE CASOS CONTROVERTIDOS

4.1 Debate entre filohelenos y prorromanos, s. XVIII (una única opinión)

El centro de este ejercicio fue un tema historiográfico, el de la curiosa disputa entre filohelenos y prorromanos encabezada por Wincklemann y Piranesi (Honour 1991:88 y ss.) que acabábamos de comentar en la clase anterior. El ejercicio pretendía profundizar en este antiguo debate y a su vez pretendía también servir de introducción a algunas de las cuestiones principales sobre la influencia etrusca en la arquitectura romana. Para ello comentamos en clase el epígrafe XXIII de la obra *De la magnificencia y arquitectura de los romanos y otros escritos* (Piranesi 1761, en edición de 1998).

Se entregó a los alumnos el fragmento de texto de la citada obra, cuya autoría ellos desconocían. La idea era que, tras la lectura individual, sacaran las ideas principales del texto, valorasen la postura que el autor estaba manifestando en relación al mundo romano antiguo (si ensalzándolo o denostándolo) y sobre todo identificasen cuáles eran los aspectos de la cultura material a los que recurría para sostener su postura. Una vez pasado el tiempo de lectura, les pedí que comentasen en voz alta las ideas principales del texto.

El objetivo de esta práctica era triple:

- la toma de contacto con la obra de Piranesi y con el contexto histórico en el que ésta se produjo;
- reflexionar sobre el valor que lo etrusco y lo itálico tuvieron en la conformación de la arquitectura romana;
- reparar en la argumentación del autor del texto a la hora de defender su postura;
- motivar a la participación del alumnado en la clase mediante la expresión de sus propias opiniones.

4.2 Debate en torno a la ciudad baja de Troya (dos opiniones)

Para profundizar tanto en el conocimiento del período micénico como en cuestiones de metodología arqueológica elegimos el caso de las recientes excavaciones del yacimiento de Troya (AAVV ...-2010). En 2001 se suscitó una controversia que tenía como cen-

tro la interpretación del director el Proyecto, el Prof. M. Konfmann, acerca de la posible extensión de la ciudad durante el Bronce Final (AAVV ...-2010)⁴. El caso resulta atractivo para la discusión en clase, sobre todo lo que concierne al razonamiento lógico en base a datos arqueológicos que lleva a los investigadores implicados a realizar las oportunas afirmaciones.

Para la realización del ejercicio seleccionamos varios párrafos clave de dos artículos científicos, uno en defensa de las interpretaciones de Konfmann (o al menos no en contra) y otro manifiestamente en contra:

- En defensa:
Easton, D.F.; Hawkins, J.D.; Sherratt, A.G.; Sherratt, E.S. (2002): "Troy in recent perspective", *Anatolian Studies*, 52, pp. 75-109.
- En contra:
Hertel, D.; Kolb, F. (2003): "Troy in clearer perspective", *Anatolian Studies*, 53, pp. 71-88.

Se repartieron a cada alumno, para su lectura en clase, los párrafos de solo uno de los dos artículos. Se les solicitó que entresacasen los argumentos de tipo arqueológico que los autores esgrimían para defender su posición. Inmediatamente después celebramos un debate, cada alumno aportando las ideas del texto que le había tocado defender, y valorando después en conjunto la solidez y la lógica de los argumentos aportados por una y otra parte, así como la forma académica en que cada grupo de autores había defendido su postura.

El objetivo del ejercicio era doble:

1. Profundizar en el problema arqueológico de la identificación de la ciudad baja de Troya por M. Konfmann, caso que habíamos visto en clase previamente.
2. Familiarizarse con la estructura, el tono, el vocabulario técnico y la densidad de un artículo científico, que además estaba escrito en inglés.

4.3 Debate sobre la reconstrucción del teatro hispanorromano de Sagunto (opinión abierta)

Se explicó en una clase teórica la historia de la restauración y puesta en valor del teatro de Sagunto, así como la historia de la polémica levantada en torno a su restauración (González Moreno-Navarro 1993; Portaceli 1993; Aranegui Gascó 2004:147-154). Tras esta previa explicación del caso, se procedió a la apertura de un debate sobre el tema en cuestión, debate que estaba dirigido a reflexionar sobre aspectos como el papel de los restos arqueológicos en la sociedad actual y la optimización de su puesta en valor.

⁴ <http://www.uni-tuebingen.de/troia/eng/kontroverse.html> (último acceso 28/05/2014).

5. CONCLUSIONES

Dadas las circunstancias actuales de la docencia universitaria, parece del todo necesario transmitir los contenidos teóricos de los temarios de las asignaturas mediante formas de aprendizaje diferentes, que sean las que permitan el desarrollo de competencias.

Ineludible en este empeño resulta ser Internet, que se ha convertido en un gran profesor, con muchísimas e incuestionables bondades pero también con ciertos peligros. Podríamos afirmar que, en cierta medida, la Red está fomentando el aprendizaje autónomo; sin embargo se trata de un aprendizaje no dirigido, y, por tanto, no exento de riesgos.

En una interesante obra de reciente aparición N. Carr advierte sobre cómo Internet está cambiando nuestro modo de relacionarnos con los datos al uso volviéndonos más superficiales, ávidos buscadores de pequeñas píldoras de información tomadas de aquí y de allá mediante enlaces de hipertexto dispersos, fomentando la alegría por la rapidez de acceso a datos breves que solucionen al instante preguntas concretas, y apartándonos, por tanto, de las narraciones bien estructuradas, con hilo argumental sólido, cuya lectura requiere atención y constancia (Carr 2011).

Las consecuencias del uso masivo de Internet como fuente de información por parte del estudiante universitario están aún por ver y por ser valoradas. Se atisban pérdidas pero también nuevas bondades. En principio, es ya una tarea obligada del docente enseñar a los alumnos a identificar las fuentes web de información fiable dentro del inmenso elenco de páginas existentes en la Red. Y ahora más si cabe se ha vuelto imprescindible mantener una estructura firme en los programas de las asignaturas y en la obligatoriedad de lecturas digamos de formato tradicional (libros enteros) para equilibrar el fortísimo empuje del inmenso volumen (bienvenido sea) de información descontrolada y desestructurada, que ha inundado la vida del estudiante universitario.

En el caso de nuestra experiencia, las actividades en el aula de informática han sido valoradas positivamente por el alumnado y también lo han sido así desde el punto de vista de la docente. El simple hecho de dar la clase en otro espacio diferente al habitual (como es el aula de informática) ya aporta una mejora, y predispone positivamente al auditorio de cara a la realización del ejercicio.

Cabe destacar, por otro lado, la bondad del hecho de dar al alumno la oportunidad de hablar ante el resto de la clase. El trabajo con casos para resolver o casos para el debate suele ser bien recibido por el grupo de estudiantes, especialmente el de aquellos casos que implican cierta polémica, donde los alumnos se implican y se ven a sí mismos tomando parte por una posición u otra, es decir, hacen suyo el caso y se sienten algo más protagonistas de lo habitual. Ello estimula

tanto la atención prestada al contenido del tema trata- do como su participación en el ejercicio, y por tanto el desarrollo de las oportunas competencias.

Por otro lado, los alumnos, salvo excepciones, sue- len participan más y proponen interpretaciones con mayor libertad cuando lo hacen ante grupos reducidos de compañeros que cuando lo hacen ante la escucha directa del docente. El trabajar las ideas en grupos les otorga, en general, seguridad, facilitando así la impli- cación en su propio aprendizaje. Por ello, resulta ser un buen paso intermedio entre el trabajo individual y la comunicación final con el profesor.

La respuesta del alumnado ante el tipo de activida- des mostradas en el presente trabajo es, en general, muy positiva. No obstante, hay que mencionar también la disparidad de actitudes y aptitudes existente entre los estudiantes de un mismo grupo (González-Pienda 1999). Ello es algo de sobra conocido por cualquier persona familiarizada con el tema, y Finkel lo refiere en la descripción de su ejercicio de enseñanza colegia- da *The Paradox of Freedom*, cuya respuesta en el alumnado abarcó tanto alumnos que aceptaron la pro- puesta con gratitud y agrado, como otros que la rechaza- ron de plano, pasando por otros con actitudes inter- medias (Finkel 2008:233-234). Por ello, se hace del todo necesario evaluar de la manera más objetiva posi- ble el impacto que este cambio docente está produ- ciendo en el aprendizaje de los alumnos, así como valorar qué o cuánto aporta qué tipo de actividad a cada tipo de alumno/a. Y, sobre todo, ello se vuelve especialmente relevante teniendo en cuenta la impor- tancia que las actividades prácticas han tomado con respecto a las clases teóricas en presencia y en impor- tancia en la nota final de curso; si ya era muy difícil cumplir el programa de las asignaturas con cierta pro- fundidad dedicando todas las horas de clase a teoría, todavía lo es más si un tercio de las horas han de dedi- carse a clases prácticas para las cuales habitualmente es necesario haber profundizado previamente en los conocimientos teóricos.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (...-2010): *Project Troia. Troia and the Troad- Archaeology of a Region. The new excavations at Troy*, Institut für Ur- und Frühgeschichte und Archäologie des Mittelalters, Universität Tübingen, DEU, and Department of Classics, University of Cincinnati, USA, U R L : <http://www.uni-tuebingen.de/troia/eng/index.html> (último acceso 28/05/2014).
- ARANEGUI GASCÓ, C. (2004): *Sagunto. Oppidum, emporio y municipio romano*, Bellaterra Arqueología, Barcelona.
- AREA MOREIRA, M. (2005): "Internet en la docen- cia universitaria. Webs docentes y Aulas virtuales", Universidad de La Laguna, Facultad de Educación,

- 35 p. URL: http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=eaca8858-516f-4718-ab1b-76a4f057bc65&groupId=316845 (ultimo acceso 11/2013).
- BAIN, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicacions de la Universitat de València PUV, 2ª edición, Traducción Óscar Barberá, València.
- BRABER, N. (2011): "Linking Teaching and Research Through Scholarship Projects: A Case Study", *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(2) <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss2/5>.
- CARR, N. (2011): *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Taurus, Madrid.
- COTHREN, J.; FREDRICK, D.; LIMP, W.F.; NOBLE, T. de; BARNES, A.; GOODMASTER, C.; STEVENS, C. (2008): "Visualizing the Roman City: Viewing the Past Through Multidisciplinary Eyes", *Proceedings of the 36th Computer Applications & Quantitative Methods in archaeology CAA Conference*, Budapest, 2-6 April 2008, pp. 88-91.
- EASTON, D.F.; HAWKINS, J.D.; SHERRATT, A.G.; SHERRATT, E.S. (2002): "Troy in recent perspective", *Anatolian Studies*, 52, pp. 75-109.
- FINKEL, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València PUV, Traducción Óscar Barberá, València.
- FLATEN, A.R. (2008): "Ashes2Art: A Pedagogical Case Study in Digital Humanities", *Proceedings of the 36th Computer Applications & Quantitative Methods in archaeology CAA Conference*, Budapest, 2-6 April 2008, pp. 193-199.
- GONZÁLEZ MORENO-NAVARRO, A. (1993): "Restauración: método y arquitectura (a propósito del teatro de Sagunto)", *Informes de la Construcción*, Vol. 45 n° 428, noviembre/diciembre, CSIC, pp. 3-8 <http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es>
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1999): "El estudiante: variables personales", en Genovard Roselló, C.; Beltrán Llera, J.A. (coord.): *Psicología de la instrucción*, Vol. 1, *Variables y procesos básicos*, págs. 147-193.
- HEALEY, M.; JENKINS, A. (2009): *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf (último acceso 26/05/2014).
- HEREDIA MIRA, F.J., VICARIO ROMERO, I.; GONZÁLEZ-MIRET, L. (2000): "Internet aplicado a la docencia universitaria en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico", *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 16, pp. 57-61. URL: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/16/art_5.pdf (ultimo acceso 11/2013).
- HERTEL, D.; KOLB, F. (2003): "Troy in clearer perspective", *Anatolian Studies*, 53, pp. 71-88.
- HONOUR, H. (1991): *Neoclasicismo*, Xarait Ediciones, Bilbao.
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J. (2006): "El uso de las herramientas de Internet en la docencia universitaria", V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". URL: <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/Herramientas%20internet.pdf> (ultimo acceso 11/2013).
- PIRANESI, G.B. (1761): *De la magnificencia y arquitectura de los romanos y otros escritos*, Edición de Juan Calatrava, Akal Ediciones, Madrid, 1998.
- PORTACELI, M. (1993): "La rehabilitación del teatro romano de Sagunto", *Teatros romanos de Hispania, Cuadernos de Arquitectura romana*, Vol. 2, pp. 43-45.
- RUÉ, J. (2009): *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea S.A. Ediciones, Madrid.
- WASSERMANN, S. (1994): *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- ZAMORA MERCHÁN, M. (2013): *En torno a la didáctica y el aprendizaje de la Arqueología clásica en la educación superior*, Memoria del Proyecto de Cambio Docente para la obtención del Título de Experto en Docencia Universitaria, Programa de Formación Inicial, Universidad Autónoma de Madrid, Fecha de lectura pública: 16 de Diciembre de 2013, Madrid, Inédito.