



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La profesión docente: retos y propuestas de futuro.

The teaching profession: future proposals and challenges.

Autor

Rafael Pedro Caballero Paredes

Director

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016-2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN CENTRO EDUCATIVO.....	4
2.1. Desafíos y aspectos claves de la profesión	4
2.1.1. El marco legislativo: frontera entre expectativas docentes y realidad educativa.....	4
2.1.2. El problema del currículo y el peso de la tradición.....	5
2.1.3. Metodologías: el paradigma constructivista como elemento de renovación pedagógica.....	9
2.1.4. Alumnos o estudiantes: el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	11
2.1.5. El contexto como clave de la educación.....	14
2.1.6. Mejora continua: innovación, investigación y acción docente.....	16
2.2. El buen profesor de Ciencias Sociales	17
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	20
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS	21
4.1. La unidad didáctica	25
4.2. El proyecto de innovación	28
5. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE FUTURO	33
6. REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	35
7. ANEXOS	39
7.1 Anexo I: Unidad didáctica	
7.2. Anexo II: Proyecto de innovación	

INTRODUCCIÓN

“La enseñanza de la historia ha estado presente en todos los planes de estudio para la educación secundaria que se implantaron en España desde el 4 de agosto de 1836” (López Facal, 2003, pp. 224 citado en Sánchez Arroyo, 2015, pp. 95), aunque la Geografía y la Historia “se consideraban materias poco útiles e incluso inapropiadas para las clases populares” (Mainer Baqué, 2007, pp. 659 citado en Sánchez Arroyo, 2015, pp. 90). La Historia –como asignatura- ha sido uno de los medios de los que el Estado se ha servido para inculcar la conciencia nacional. Sin embargo, y aunque esta función aún esté presente como sostienen Ayala Vicente *et al.* en su libro *Historia 2* (2000, pp. 14) afirmando que “es importante que se enseñe durante la edad escolar para potenciar en los alumnos y alumnas esas señas de identidad”, la concepción de la didáctica de las Ciencias Sociales fruto del nacimiento de los estados nacionales modernos (Mainer Baqué, 2007 citado en Sánchez Arroyo, 2015) está siendo relegada –así lo queremos creer- por unos fines mucho más asépticos, en tanto que, como afirma el currículo, su objetivo es que los alumnos – como género gramatical no marcado- entiendan el mundo actual y las interrelaciones entre las sociedades que lo conforman y enseñar a pensar con el horizonte de los valores democráticos y cívicos, para hacer ciudadanos que sepan proporcionar respuestas adecuadas y democráticas a los problemas del entorno social, con el fin de crear una ciudadanía responsable y comprometida.

Para que esto sea posible, innumerables variables tienen que remar en la misma dirección, la sociedad, las familias, los alumnos, las instituciones educativas y, por supuesto, nosotros. Los futuros docentes, que si bien antes detentábamos una figura pseudo-omnisciente, en el mundo de la infoxicación pasamos a ser el lazarillo de nuestros alumnos. Función nada desdeñable y no menos importante, incluso nos atrevemos a decir que mucho más compleja que la desempeñada hasta ahora por la ingente cantidad de factores que debemos atesorar en nuestro haber.

Estos “saberes” son lo que llamamos competencias y no son más que las cualidades necesarias para poder desempeñar con éxito nuestra futura labor como docentes. Estas serán tratadas a lo largo del presente Trabajo Fin de Master -como colofón a todo un año de exhaustivo trabajo- en el que pretendemos realizar una síntesis y de lo aprehendido e interiorizado durante este curso 2016-2017, pasando a formar parte de nuestra concepción sobre ese “negocio” en su concepción latina, es decir, ese *nec otium*, esa negación del ocio, esa labor a veces cuestionada que supone la educación y la docencia.

Dicho análisis se llevará a cabo mediante la reflexión de la profesión docente a través los principales escollos a los que hemos de enfrentarnos durante el desarrollo de la misma en nuestro futuro laboral, así como de la experiencia adquirida en el Master Universitario en Profesorado de Geografía e Historia para E.S.O. y Bachillerato –tanto teórica como práctica-; de nuestra óptica sobre el perfil que ha de tener un buen profesor de Ciencias Sociales –como el que esperamos ser-; y del estudio de dos proyectos realizados en el transcurso del Master, escogidos por aunar todos los saberes puestos en nuestro conocimiento durante el mismo.

LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN CENTRO EDUCATIVO

Desafíos y aspectos claves de la profesión

El marco legislativo: frontera entre expectativas docentes y realidad educativa.

El primer desafío al que un docente debe enfrentarse –incluso antes de su bautismo en las aulas- podemos llamarlo de infinidad de maneras, pero no deja de ser la suma de legislaciones de ámbitos y aplicaciones diversos que enmarcan –hasta cierto punto de forma comprensible- la actuación de los docentes en el aula. Leyes orgánicas, reales decretos, órdenes... pero también reglamentos de régimen interior, programaciones generales anuales o planes de convivencia, que el profesor debe conocer a la perfección, pues reconocer la normativa del sistema educativo, los elementos del modelo organizativo de los centros y su vinculación con el contexto político y administrativo, y los modelos de mejora de la calidad de la educación con aplicación en los centros de enseñanza (Academica, 2017), es requisito *sine qua non* si quiere desempeñar con éxito su función, pues en ellos puede hallar las líneas rojas con las que su libertad de cátedra topará en la educación formal.

Esta legislación vigente es el resultado –a nuestro entender- del cómputo y la transformación de diferentes leyes de educación. Obviando la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 –que rigió los designios del Estado moderno durante más de cien años en lo que a materia educativa se refiere-, o la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, esta se nutre de las diferentes leyes de educación, en concreto de aquellas que se suceden desde la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa –LGE-.

De esta primera toma la obligatoriedad y la gratuidad de una educación básica y unificada como un derecho básico; la libertad de enseñanza, es decir, de cátedra; y sobre todo, de conciencia, la cual no puede supeditarse a ninguna otra. De la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación –LODE-, como su mismo Artículo 2 afirma, busca conseguir “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos”. De la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE- la reordenación del sistema educativo, ampliando la educación básica de los

ocho a los diez años de duración, o el currículo abierto para dar respuesta al “crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, [por] la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario [que] nos [situaba] ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación”, por lo que se asumió una formación básica más versátil y prolongada, para adaptarse a las necesidades de cada ciudadano con el fin de alcanzar su máximo desarrollo posible. De este modo el Gobierno fijaría las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo, mientras que las Administraciones educativas competentes establecerían el currículo de los distintos niveles, etapas y ciclos, dejando cierta autonomía pedagógica a los centros para completarlo. Por último, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE- la evaluación por competencias, antes llamadas “básicas” y ahora, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE-, denominadas “claves”.

Como ya hemos advertido antes, la legislación nos obliga a entregar una programación didáctica a principios de curso, antes de haber conocido mínimamente a los alumnos. Resulta lógico, pues es necesaria una correcta planificación de los objetivos, los contenidos, las metodologías y los sistemas de evaluación –lo que llamamos Diseño Instruccional-, aunque también paradójico, siendo que se nos pide ductilidad a la hora adaptar todo el conglomerado que hace posible el sistema educativo a los estudiantes. El siguiente apartado del presente trabajo está destinado a tratar el manido tema –aunque, si cabe, más actual que nunca- del currículo.

El problema del currículo y el peso de la tradición.

La Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, alberga el currículo oficial aragonés para la asignatura de Geografía e Historia del que nos hemos servido para hacer el análisis del mismo. El currículo, piedra angular de nuestro futuro trabajo, supone una amalgama de diferentes perspectivas que hacen difícilmente coherente la redacción de un documento que ha de diseñar una línea clara a seguir por el cuerpo docente –bien sea de la función pública o no-.

Si bien en nuestra opinión sí que prevalecen valores como la multiculturalidad o la diversidad cultural, democráticos, tolerantes, cívicos y sociales; las declaraciones de intenciones como “la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación del aprendizaje autónomo por descubrimiento” se pierden entre diferentes perspectivas curriculares y hace que se termine hablando de un “uso de razonamientos lógico-matemáticos” o de un supuesto “método científico basado en el rigor y la objetividad” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Y aunque creemos que hemos de tender a ello –al rigor y a la objetividad-, no podemos caer en la trampa positivista de la acumulación de datos en aras de un objetivismo que solo es válido para las Ciencias Exactas.

Diversas son las teorías que pretenden guiar el diseño del currículo y todas, sin excepción –al tratarse de una producción humana-, están elaboradas desde unas ideas previas, que responden a unos intereses concretos y procuran afrontar problemas determinados, las cuales se basan en una lógica argumentativa específica:

La primera de ellas es el enfoque *prágmático-laboral*, que ya se refleja en el Preámbulo de la LOGSE y cuyo objetivo era el de nutrir la demanda de ofertantes de empleo en pleno desarrollismo postindustrial, así busca la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades que la sociedad necesita, siendo el fin de la misma la empleabilidad del alumno.

La segunda es la óptica *psico-educativa* que pretende el desarrollo de capacidades cognitivas y personales como la capacidad de análisis, síntesis, argumentación, exposición de ideas, creatividad o, la más importante de todas, el pensamiento crítico. Lo que requiere que los estudiantes trabajen con diferentes fuentes para llegar a sus propias conclusiones desde sus ideas previas.

La tercera es la perspectiva *académica tradicional*. Pero llegados a este punto, y para lograr entenderla mejor, creemos acertado hacer un breve inciso y preguntarnos ¿qué es la historia?, ¿por qué enseñar historia? y, por último, ¿qué queremos que nuestros alumnos aprendan sobre la historia? Estas deben ser la base de nuestra concepción de un buen diseño curricular.

El Diccionario de la Real Academia Española sostiene que historia, en su primera acepción, es la “narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados”. Esta acepción, con marcado sesgo enciclopedista,

parece convertir la historia en un *corpus* de conocimientos acabado, cerrado, inmutable, positivista y distante (Sánchez Arroyo, 2015), cuyo principal objetivo es la mera transmisión de conocimientos a través de la memorización repetitiva, la ausencia de crítica y de diálogo, y la pasividad de los alumnos (López Facal, 2000). Sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué acontecimientos pasados son dignos de memoria?, ¿qué consideramos como digno? y ¿qué contenidos son merecedores de narración y exposición?

Ante la ausencia de un criterio claro para la selección de los contenidos el academicismo tira de la tradición, perdurando de este modo un sistema basado en la constricción de los conocimientos y no tanto en la reflexión profunda fruto de las preguntas antes mencionadas de “qué queremos que los alumnos aprendan” y “para qué”. Producto de esto es el *corpus* fragmentado e inconexo que hasta ahora han venido representando los libros de texto, pequeñas enciclopedias veneradas hasta el punto de hacerlas el centro del currículo, pese al riesgo que esto conlleva, pues una enseñanza memorística que se basa en los manuales puede alejar a los alumnos de su realidad próxima (Alvarado *et al.*, 1986). Y es que como afirma López Facal (2000), la superficialidad de los resultados obtenidos es directamente proporcional a la amplitud de los contenidos que se pretenden abarcar.

Se trata de un estilo educativo heredado del siglo XIX, pero que durante el pasado siglo poco ha evolucionado, aunque se incluyese a la historia política, la historia económica y social de la “identidad común” de la “civilización occidental” y actividades que iban más allá de la mera repetición. Ni tan siquiera las leyes de educación –que también han traído halos de luz, aire fresco y renovación- han podido producir una transformación radical de los contenidos. No obstante, no es suficiente con modificar los contenidos, también es necesario modificar las formas de enseñar hacia una educación donde los debates, los trabajos colaborativos y los análisis tengan cabida en las aulas (López Facal, 2000). Lo que nos lleva a las dos últimas perspectivas del diseño curricular.

La segunda definición de historia de la RAE dice que es aquella “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados”. Nos preguntamos entonces, ¿por qué los hechos han de ser narrados cronológicamente? Cabría la posibilidad de centrarnos en grandes problemas e intentar darles solución, sin tener que seguir un orden cronológico al uso. Esta perspectiva *centrada en las grandes cuestiones* supone llevar a cabo un currículo problematizado en torno a los metaconceptos de cambio y continuidad, causalidad o perspectiva histórica, por ejemplo, a los que el estudiante ha de enfrentarse

mediante los métodos propios que proporciona la disciplina, es lo que se ha llamado el “pensamiento histórico”. No ahondaremos más en esta perspectiva, pues es la elegida para desarrollar los proyectos que más tarde se analizarán, y se retomará en páginas posteriores.

Por último, encontramos la perspectiva *socio-política*, la cual aboga por una formación en valores democráticos para una ciudadanía multicultural. Sostiene que la función de la enseñanza de la Historia ha de ser contribuir a la adquisición –por parte de los estudiantes– de unas estructuras cognitivas para identificar, conocer, analizar e interpretar de forma autónoma los problemas acuciantes de la sociedad, favoreciendo la autonomía individual, la capacidad crítica y el desarrollo de hábitos de cooperación para proveer a los alumnos de herramientas útiles con vistas a formular propuestas alternativas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa (López Facal, 2000).

Aunque cualquiera de las perspectivas puede servirnos de guía, desde nuestro punto de vista esta es la más adecuada para elaborar un currículo coherente, pues volviendo a las preguntas ¿por qué enseñar historia? y ¿qué queremos que nuestros alumnos aprendan sobre la historia? se responden francamente con esta. Los contenidos que queremos que nuestros alumnos aprendan deben ser un vehículo a través del cual los alumnos desarrollen capacidad de análisis y conciencia crítica de los problemas sociales que, por otra parte, cada vez resultan más complejos.

Sin embargo, estos valores -que se declaran como objetivos educativos- no suelen corresponderse ni con los contenidos ni con las metodologías, los cuales son contradictorios con las finalidades formalmente declaradas. De esta forma, la declaración de intenciones del currículo cuando en el primer párrafo de la *Introducción* dice que “el conocimiento de la sociedad [...] a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual [y] para dar respuestas adecuadas, democráticas y eficientes a los problemas y preguntas que [...] plantea su entorno social”, o cuando afirma en el punto de *Contribución de la materia para la adquisición de las competencias clave*, en concreto en la competencia de *Aprender a aprender*, que la materia está “alejada de las antiguas e ineficientes estrategias didácticas exclusivamente memorísticas”, poco o nada tiene que ver cuando en el último apartado expresa textualmente que “tiene que existir un aprendizaje memorístico”, y probablemente sea cierto, pero esta visión difícilmente casa con la afirmación, un par de líneas más arriba, donde se dice que el objetivo es “enseñar a pensar”.

Así, sentencias como las que se hacen en las *Orientaciones metodológicas*, en las que se sostiene que “cualquier decisión metodológica y organizativa debe tener como horizonte la educación en valores democráticos y cívicos” y que hay que “preparar a los alumnos para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida”, o en los *Objetivos*, como el Obj.GH.12. que aboga por “adquirir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. [Y] afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla” quedan emborronadas por la influencia de la economía en el currículo de Historia o por el uso utilitarista que se le pretende dar a esta, cuando la competencia de *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* dice textualmente que busca fomentar “su capacidad para detectar fortalezas, oportunidades, amenazas, desequilibrios y riesgo”, un análisis DAFO en toda regla para comprender la historia, o cuando en el Obj.GH.8. se pretende “adquirir y emplear [los conceptos de segundo orden] de causalidad, cambio y permanencia” que lleva implícita la comprensión del tiempo histórico. Competencias igualmente importantes y muy loables, pero que han de venir de la mano de metodologías activas, sin llegar a convertirse en el centro del currículo.

Dicho lo anterior, y habiendo dejado clara cuál es nuestra postura sobre la que debería ser la óptica para desarrollar un currículo acorde con la misión del mismo, hemos de decir igualmente que somos conscientes de la dificultad intrínseca que debe tener la redacción de cualquier currículo, máxime cuando se intenta llegar a acuerdos entre diferentes concepciones de la sociedad. Por esto, creemos necesario, ahora más que nunca, que todos y cada uno de los agentes sociales y de la educación –Administración, profesorado, tutores legales y los propios alumnos-, remen, de una vez por todas, en la misma dirección –llámese Pacto por la Educación-. Porque si en algo coincidimos todos es en la necesidad de elaborar una guía común en la que la calidad educativa sea el elemento aglutinador, y en que un sistema del siglo XIX no puede dar respuesta a las necesidades de una sociedad donde los cambios tecnológicos y las hordas de información marcan el día a día.

Metodologías: el paradigma constructivista como elemento de renovación pedagógica.

Uno de los cambios que tiene que afrontar la educación, una de las formas obligatorias que tiene la enseñanza de modificarse a sí misma y otra de las variables educativas que los docentes deben saber manejar con soltura es la metodología. Hay diversas

metodologías educativas que se fundamentan en las perspectivas antes mencionadas y se basan en una u otra teoría de la educación, desde aquellas que se amparan en el conductismo más puro, hasta las que hoy en día están cogiendo más fuerza albergándose bajo el paraguas del paradigma constructivista, pasando por las teorías cognitivistas. Mientras las teorías conductistas –con Skinner y Pavlov a la cabeza- basan el proceso de enseñanza-aprendizaje en una simple respuesta a un estímulo dado, es decir, en un aprendizaje unidireccional mediante explicaciones, ejercicios y repeticiones, las teorías cognitivistas –con Piaget Vyvotsky, Gardner o Ausubel como máximos exponentes- tienen en cuenta los procesos mentales de los alumnos, y las constructivistas –con Bruner entre sus precursores- refuerzan la idea de la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje.

Podemos hablar largo y tendido sobre las diferentes teorías del aprendizaje, sin embargo -aunque el tema es hartamente interesante y más tarde recuperaremos a alguno de estos autores para seguir con nuestro análisis sobre los diferentes retos a los que los docentes hemos de enfrentarnos en nuestra labor-, no podemos dilatarlos mucho en nuestra exposición debido al espacio restringido de la misma. No obstante, sí que nos parece de recibo señalar que la línea que separa las teorías cognitivistas y las constructivistas es tan delgada que a veces parece inexistente, encontrándonos con metodologías diferentes pero que todas buscan la construcción de los aprendizajes desde conocimientos previos que los alumnos ya poseen. Así, nos topamos con el método de caso, el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, o en juegos –también llamado “gamificación”-, el aprendizaje-servicio o la *flipped classroom* o “clase invertida”.

Todas ellas cumplen con el requerimiento del currículo de “la utilización de metodologías activas basadas en la resolución de problemas y la potenciación del aprendizaje autónomo por descubrimiento”, pero a nosotros nos parece más adecuado el aprendizaje basado en proyectos por ser, a nuestro entender, la metodología más completa. Se trata de una metodología en la que el alumno construye su propio aprendizaje, convirtiéndose en protagonista del mismo, y relegando al profesor al papel de guía o acompañante. Además, potencia el pensamiento creativo y la automotivación, y desarrolla la autonomía, en tanto que los alumnos son –en principio- quienes planifican, deciden y elaboran el proyecto que se ha de llevar a cabo.

Uno de los pilares de esta metodología es el llamado “aprendizaje significativo”, utilizado por Ausubel para designar aquellos conocimientos previos desde los que hay que partir

para construir nuevos aprendizajes que favorezcan la adquisición de nuevos conocimientos. Para poder llevar a cabo este aprendizaje significativo es necesaria la detección de las ideas ya existentes de los alumnos y el consenso de lo que ha de ser un producto final, esto obliga a los alumnos a utilizar habilidades personales de debate, exposición, negociación y toma de decisiones, mientras asumen y aplican los conocimientos adquiridos, por lo que gracias a esta metodología se desarrollan habilidades interpersonales, como la asertividad, la empatía, la implicación, la resolución de conflictos o la confianza. La mayor dificultad en este tipo de aprendizaje reside en la organización y estructuración de la materia, pero es deber del profesor guiar y orientar a los alumnos, localizando y dando sentido al material, organizando los recursos y favoreciendo la comprensión conceptual.

Puesto que el aprendizaje por proyectos a través de un proceso de investigación se trata de una metodología activa de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje significativo, en el “aprender haciendo” y en el aprendizaje por descubrimiento, cumple a rajatabla el requisito de las *Orientaciones metodológicas* del currículo, el cual sostiene que “se ha de partir de la consideración del alumnado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contexto en el que vive como escenario real que necesita ser identificado, comprendido y mejorado”.

Alumnos o estudiantes: el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la breve –aunque muy valiosa- experiencia que tenemos en el ámbito docente, tanto como auxiliar de conversación durante el curso 2012-2013 en diversos *collèges* de l’*Académie d’Aix-Marseille* dependiente del *Ministère de l’Éducation nationale* francés, así como una corta sustitución como profesor de lengua francesa en la Escuela de Hostelería de Guayente (Sahún, Huesca) en el curso 2015-2016, o como durante las prácticas de este Master en el Colegio San Viator (Huesca) acaecidas en el curso 2016-2017, hemos podido constatar el primer consejo que se nos aportó al llegar al sistema educativo francés: “no diga estudiantes, llámelos alumnos”.

Cierto es que en muchos de los escritos académicos sobre educación, pedagogía o psicología de la educación, los intelectuales suelen utilizar –al igual nosotros lo hacemos en este trabajo- indistintamente los términos “alumno” y “estudiante”. Sin embargo, mientras el estudiante es aquel “que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza”

–según el DRAE-, el alumno es “la persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene una cierta vinculación”. Los alumnos no son objetos inanimados colocados por el sistema educativo en el aula y que son “repuestos” cada curso escolar – aunque a veces pueda parecerlo-, son adolescentes –en la mayoría de los casos en la etapa que nos incumbe- a los que poco o nada les interesa que cuando se inicie el próximo curso se cumplirá el centenario del Asalto al Palacio de Invierno, por ejemplo. Tienen sus propios problemas, y por otra parte es lógico que estén más preocupados por ellos que por un futuro tan a largo plazo como incierto.

Sin embargo, como ya hemos anotado antes, los docentes no debemos ser simples transmisores de información, sino un referente académico, personal y ético, puesto que los alumnos se encuentran en una etapa donde aún están formando su personalidad y en la que todavía son volubles -reafirmando en muchos casos a través de la negación o la rebelión tan característica de esta edad-. Las demandas sociales nos exigen que los docentes estemos comprometidos con una ética basada en la capacidad de crítica y de autocritica y que mostremos actitudes coherentes con estas concepciones éticas para atender la diversidad de las aulas y transformarlas en inclusivas, prevenir los problemas de aprendizaje y convivencia y formar una ciudadanía crítica con valores democráticos.

Se trata de ser un ejemplo para el alumnado, “el respeto del alumno se debe basar en una autoridad moral, en constituir para ellos un buen referente; deben notar que nuestro papel consiste en enseñar contenidos y valores” (Marrasé, 2016, pp. 121) como las normas sociales no escritas de respeto, cortesía, bondad, honestidad, solidaridad o cuidado de la naturaleza. Para lo que nuestros actos deben ser consecuentes con nuestras ideas, porque “en educación, las contradicciones no se perdonan; si nuestra actuación y nuestro discurso son contrarios, lo podemos pasar francamente mal, porque nuestra autoridad será puesta constantemente en entredicho” (Marrasé, 2016, pp. 35).

Este Master tiene la finalidad de desarrollar en nosotros las competencias fundamentales para un correcto ejercicio profesional, aportándonos una serie de recursos para solventar los retos con los que el proceso educativo nos sorprenderá en nuestra tarea diaria, consistente en que los alumnos lleguen a ser conscientes de su responsabilidad social (Marrasé, 2016). No obstante, creemos conveniente hacer un sucinto análisis de lo que lleva a los alumnos a participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues al fin y al cabo la motivación es el primer elemento para que estos puedan darse.

Nuestra experiencia –tanto docente como personal, pues no hace tantos años estábamos en su lugar- nos dice que la motivación de los alumnos es diversa y cambiante –factor que nosotros habremos de saber utilizar hábilmente-, en concreto sufre una modificación en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria -E.S.O.- al Bachillerato.

Durante la etapa de la E.S.O. son fundamentalmente tres las motivaciones que poseen los alumnos para entrar y permanecer en los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando en torno a ellas agrupaciones sociales; estas son: los alumnos que realmente están interesados en aprender y disfrutan tanto de las materias, como del proceso y del contexto; un grupo mayoritario que por influencia de los tutores legales asisten regularmente a clase; y un tercer grupo minoritario –aunque notablemente visible- que está escolarizado por precepto legal. Antes de seguir con este análisis conviene recordar que estamos hablando de la motivación de los alumnos según nuestra propia experiencia, y que los grupos pueden sufrir -y de hecho sufren- variaciones en cantidad y forma dependiendo de los contextos.

Si de los que ahora hablamos son los alumnos de las enseñanzas medias no obligatorias, como el Bachillerato o los ciclos formativos de Grado Medio, las motivaciones cambian. Si bien sigue habiendo un reducido grupo de alumnos que goza con el estudio de las asignaturas y las sesiones a ellas destinadas, los cuales tratándose de ramas humanísticas, como en las que se imparte Historia o Fundamentos de Arte, poseen este gusto de forma vocacional; y habiéndose reducido casi al máximo los alumnos disruptivos fruto –por otra parte coherente- de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, nos queda un grupo masivo de alumnos que siguen escolarizados “porque es lo que hay que hacer”. Muchos de ellos están escolarizados con la falsa promesa de poder acceder a mejores puestos de trabajo tras su paso por la universidad y, por ende, a mejores remuneraciones salariales.

Parece lógico pensar que “un nivel educativo más alto reduce el riesgo de desempleo” (OECD, 2010, pp. 3). Sin embargo, debido a las tasas de paro, un título de educación terciaria, es decir, universitario o de formación profesional de Grado Superior, no reduce el riesgo de desempleo tanto como en otros países de los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE-, lo que hace que muchos alumnos -conscientes de esta situación- afronten su educación con desidia y apatía.

Pese a todo lo anterior, está en nuestra mano contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, sabiendo motivar a los

alumnos e intentando alcanzar los objetivos y las competencias clave que se nos requiere mediante la conexión de los contenidos y los temas transversales con sus intereses. Aunque esto sea difícil en un contexto donde los alumnos idolatren a cantantes de música “trap” y el vocablo “sobreeducación” –que no sobrecualificación- coge cada vez más fuerza. Para esto las Ciencias Sociales se muestran como una herramienta valiosísima en tanto que nos permiten trabajar problemas sociales y casi endémicos de forma radical –en el sentido etimológico de la palabra- como, por ejemplo, la violencia en todos sus géneros - racismo, xenofobia, desigualdad...-.

El contexto como clave de la educación.

El contexto es otra de las claves de este entramado educacional. La sociedad, y la familia como elemento educativo indispensable, son los grandes responsables del mismo. Pero también hay otros factores como el grupo de pares o iguales que influyen efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por esto es necesaria la coordinación entre todos los agentes educativos, porque el correcto funcionamiento de la profesión docente depende de la relación de sus agentes. Como dice Marrasé (2016, pp. 150-151) “quien educa es todo el cuerpo social; [y] traspasar a la escuela todo lo formativo; ni es justo, ni es eficaz”, por lo que debemos crear nexos que faciliten la interacción y la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad escolar, realizando “propuestas educativas respetuosas con los principios de equidad, igualdad de derechos y oportunidades” (Academica, 2017), para mejorar el bienestar personal del alumno, pero también el de la comunidad en su conjunto.

Como ya hemos comentado anteriormente, el objetivo del docente es proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para su desarrollo; pero no solo intelectual, sino también personal, social, afectivo y emocional, promoviendo la autorealización de los mismos. Pero para que esto sea real, “en vez de educar hacia la propia competencia competitiva, deberíamos hacerlo hacia una vertiente social, que permita a los alumnos relacionarse con los demás mediante unos códigos éticos de conducta y el desarrollo de habilidades” sociales (Marrasé, 2016, pp. 83-84). Aunque no son solo los alumnos los que deben desarrollar habilidades –en este caso- de tipo social y comunicativo. Vuelve a ser responsabilidad nuestra crear en el aula un clima de respeto para todos sus integrantes,

a la vez que de confianza y propicio a la discusión, al debate y al sano intercambio de ideas.

Durante las experiencias educativas que hemos podido tener hasta el momento, hemos trabajado con inmigrantes de tercera generación en Francia, aquellos en los que el contexto influye de tal manera que en el país receptor son considerados extranjeros –ellos mismos así se definen- y en África –de donde provienen la gran mayoría- son considerados europeos, lo que hace que se formen guetos y nichos de marginalidad que de tanto en cuanto explotan como el polvorín que son. También hemos podido trabajar con alumnos con trastornos de personalidad, como bipolaridad, fruto de una infancia grabada a fuego por un padre maltratador, o trastorno límite de la personalidad inducido por una psicosis tóxica debido al consumo recurrente de sustancias psicoactivas. Pero no siempre el contexto influye de forma negativa, también hemos tenido la oportunidad de conocer casos como el de un alumno -huérfano de padre heroinómano- reconducido por su madre tras tener problemas legales o el de una alumna que gracias a su familia y a nuestra labor se pudo enfrentar a una de las pruebas de ingreso en una escuela superior más exigentes de la región.

Esto nos lleva a sentenciar que las “aulas necesitan más que nunca profesionales ilusionados, bien formados y dispuestos a ejercer la educación en toda su dimensión” (Marrasé, 2016, pp. 28-29), es decir, la educación de hoy necesita “un profesorado altamente motivado [...] que despliegue sus habilidades comunicativas [para] potenciar todas las facetas en que se manifiesta el conocimiento” (Marrasé, 2016, pp. 150-151).

Sin embargo, los datos son desesperanzadores. El informe PISA (OECD, 2011) - *Programme for International Student Assessment*-, que divide los factores que inciden en el rendimiento del alumnado entre los que afectan al país y a su sistema educativo y los que se asocian las características propias de los centros educativos y del alumnado –como su autonomía o el trabajo del profesorado-, sostiene que los fundamentales son económicos, sociales y culturales. Si bien es cierto que el mismo informe dictamina que puede haber diferencias en alumnos homogéneos socioeconómicamente hablando en relación a sus capacidades, esfuerzo, actitudes, motivación, o en la confianza en ellos depositada por parte de sus profesores –el famoso efecto Pigmalión-, la mayor diferencia viene dada por el índice socioeconómico, viéndose influenciados estos resultados en gran medida por la ocupación de los progenitores, y acusándose esta diferencia más si cabe entre el alumnado inmigrante y el nacional.

Las desventajas socioeconómicas familiares por el mero hecho de ser inmigrantes y otros aspectos culturales como que estos tienden a ser escolarizados en los mismos centros – evitando el contacto con los nacionales-, el nivel de estudios de la madre –entendiéndola como el pilar base de la educación de los hijos en un patriarcado-, o la falta de dominio de la lengua de instrucción puede llegar a socavar aspiraciones futuras –personales y sociales-, ya que la falta de competencias puede suponer un acceso limitado a empleos mejor remunerados y una falta de implicación política y social.

Mejora continua: innovación, investigación y acción docente.

La investigación sobre la propia función docente, *action research* –en inglés-, investigación-acción -su traducción al castellano- o acción basada en la investigación se refiere a una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en la que la investigación coloca la propia práctica docente como objeto de estudio (Shulman, 1999), fusionando enseñanza e investigación y entendiendo esta última como parte integrante de la primera. Esta supone una enseñanza reflexiva o “indagación de la práctica” cuyo fin es “contribuir al conjunto de conocimiento práctico de la profesión” (Elliott, 2011, pp. 3) construyendo “un corpus de conocimiento común sobre cómo poner en práctica sus propios fines y valores educativos” (Elliott, 2011, pp. 3).

Surge por la necesidad que tenemos los docentes de reflexionar a diario sobre nuestra propia práctica de enseñanza -sobre las metodologías, las actividades, los objetivos, los medios y modos de evaluación, el clima en el aula...- con el objetivo mejorar nuestros procesos, para ser conscientes de lo que tenemos que cambiar y tomar decisiones en consecuencia (Rossouw, 2009). Como sostiene González Gallego (2014), tenemos el deber de indagar sobre nuestra función para poderla ejercer adecuadamente, diseñando y poniendo en marcha cambios valiosos en cualquier entorno de aprendizaje. Porque no nos vamos a encontrar con el mismo contexto repetido, pero sí podemos prever –al menos todo lo que puede hacerlo una ciencia social- respuestas según factores influyentes constatados como patrones de comportamiento o contextos concretos.

Esto es lo que convierte a la enseñanza en una ciencia –y no en un saber técnico-, la multiplicidad de factores que atañen e influyen al proceso y sobre los cuales tenemos que ejercer nuestras mejores habilidades, porque una misma actividad, con los objetivos y la metodología idénticos, basada en igual teoría y con contextos similares, en un lugar puede

funcionar a la perfección y en otro no, por el simple hecho de la historia personal de los alumnos, por ejemplo.

La innovación, la investigación y la mejora continua es el último de los retos en los que nos hemos centrado para realizar este análisis. La educación, como ciencia que es, necesita de innovación permanente, esto quiere decir que debe solucionar los problemas que surjan en el aula con fórmulas propias, pero para que la innovación pase a ser investigación hay que lanzar hipótesis y sus comprobaciones han de ser sistematizadas. Por esto es por lo que los ejercicios -como cualquier hipótesis- deben ser contrastados, para atestiguar y ratificar su transferibilidad a las diferentes situaciones.

Pero además de “investigar sobre su propia función para poder ejercerla adecuadamente” (González, 2014) el profesor puede –y debe- investigar sobre su propia ciencia educativa. Sin embargo, no es suficiente –como ya hemos dicho- con innovar, teorizar y testar sistemáticamente, sino que también hay que analizar y medir los resultados, para poder publicar y compartir las conclusiones, y elaborar así ese “corpus de conocimiento” sobre la misma práctica docente ya citado.

El buen profesor de Ciencias Sociales

La profesión docente ha ido sufriendo progresivos cambios –muchos para mejor y otros no tanto- en tanto que la sociedad ha necesitado de nuevas leyes educativas, adaptando el perfil del profesor y sus competencias a las demandas sociales. Estas hacen que los docentes deban tener unas características comunes para poder cumplir con la función que les ha sido asignada. Estas cualidades que ha de tener un buen profesor de Geografía e Historia, se agrupan en tres grandes grupos, llamados “saber”, “saber hacer” y “saber ser o estar” (Academica, 2017).

El primero de ellos engloba a la formación específica, es decir, al conocimiento de los temas de nuestra especialidad, pero también a aquellas sapiencias que tienen relación con la organización de los centros, como el dominio del currículo, las metodologías específicas, la didáctica, la evaluación, y a aquellos conocimientos relacionados con la psicología educativa y la atención a la diversidad (Academica, 2017). Como bien afirma Marrasé (2016) se nos supone preparación técnica en el ámbito docente, sin embargo, el verdadero desafío son las habilidades comunicativas, el transmitir energía y trabajo

permanente. Ese “saber que se enseña” que dice González Gallego (2004), en contraposición al “saber sabio” que se estudia en las universidades.

El buen profesor de Ciencias Sociales, por lo tanto, ha de conocer la normativa y la organización de las instituciones educativas, así como los contenidos curriculares de las materias de su especialidad, para concretarlos, adaptarlos e implantarlos en el centro; ha de poseer los conocimientos didácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para planificarlos, desarrollarlos y evaluarlos, desde la investigación y la innovación, aplicando metodologías didácticas adaptadas a la diversidad y atendiendo siempre a la formación previa de los estudiantes, todo para intentar estimular su esfuerzo.

El segundo grupo se correspondería con las habilidades docentes de tipo práctico y con las estrategias metodológicas. Así, el profesor debe realizar las funciones de tutoría e información a los alumnos y a las familias en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la orientación académica, personal y profesional de los estudiantes, para lo que ha de conocer las interacciones que se producen en el aula, y fomentar una convivencia sana y fructífera mediante sus propias habilidades sociales.

Sin embargo, el que a nuestro entender es el más importante de los tres es el último grupo, computando aquellos valores que posee el docente y conforman su propia personalidad. Estos resultan tan importantes porque como ya se ha advertido, él –o ella- ha de ser un referente en la formación académica, pero también en la personal de los alumnos. Un profesor debe integrar los saberes necesarios para desempeñar convenientemente la docencia, ha de ser consciente de la obligatoriedad de desarrollar espacios de aprendizaje propicios a la educación emocional y en valores, donde la igualdad -de derechos, de deberes, de libertades y de oportunidades- y la formación de una ciudadanía crítica cuyo rango de movimiento sea el marco de los derechos humanos sea indispensable.

Según Souto (1988, citado en Pagès Blanch, 2000) el profesional docente debe tener los suficientes conocimientos para saber interpretar las normativas legales que atañen a las disciplinas de su incumbencia, para entender los obstáculos que se interponen entre los alumnos y su propuesta de aprendizaje, y para analizar críticamente la información de los contenidos didácticos que debe suministrar a los alumnos para que estos se integren en la sociedad. No obstante, creemos que la labor de este debe ir más allá. El mismo autor sostiene que no es suficiente con dominar los contenidos, tener bien organizado el discurso y contar con una propuesta adecuada de tareas. Sino que es necesario conocer

como aprenden los alumnos y las barreras que impiden su aprendizaje (Souto, 1988, citado en Pagès Blanch, 2000).

Si entendemos que educar es un proceso constante de búsqueda y mejora permanente –la verdadera finalidad de la enseñanza-, debemos tender “a que enseñar consista en conducir a la mejora, desarrollar capacidades, investigar, innovar, gestionar emociones, comunicar. Y convivir éticamente” (Marrasé, 2016, pp. 25), por lo que el profesor tiene que encontrar la fórmula para dar respuesta a las particularidades individuales de cada uno de los alumnos, no solo de aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo de educativo, sino cualquiera que sea su peculiaridad.

Porque aunque la individualidad de los alumnos se pierda entre interminables listas de cursos con ratios cada vez más altas, el profesor ha de ser consciente de que tiene que dar una correcta atención a la diversidad mientras analiza y evalúa qué contenidos son los más adecuados en consonancia con los objetivos, las competencias, las actividades y los principios metodológicos establecidos en el diseño curricular de la asignatura (Academica, 2017), a la vez que consigue motivar a los alumnos y los estimula “a efectuar preguntas y a reflexionar sobre cualquier tema” (Marrasé, 2016, pp. 43).

A este cometido puede ayudar –y mucho- si el sistema de selección del profesorado no fuese solamente un examen en el que se evaluase el “saber” y el “saber hacer”, sino también el “saber estar y ser”. También puede hacerlo la formación continua a la que el profesor debe estar sometido a lo largo de su carrera docente, que investigue sobre su propia ciencia y también innove e investigue sobre la didáctica de su materia, formándose –entre otras posibles ramas- en habilidades comunicativas, como la comunicación afectiva en el aula. Sin embargo, el elemento imprescindible para poder impartir clase con éxito, es –sin duda- la vocación; sin ella, si el docente se percibe como un mero transmisor de contenidos, la apatía y la desidia dominarán sus clases, y no conseguirá motivar a los alumnos para que puedan realizar un aprendizaje significativo.

JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Los proyectos seleccionados para desarrollar en esta parte del TFM son la unidad didáctica, realizada en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y el proyecto de innovación pedagógica elaborado en la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* e implementado durante el *Practicum III*.

Estos trabajos han sido escogidos para la reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos ya que son los trabajos que aúnan todo el esfuerzo de un curso. Si bien podíamos haber elegido cualquiera de los otros trabajos que hemos hecho a lo largo de este año, estos –al ser ambos del segundo cuatrimestre y haberse escrito tras el estudio de la teoría que respalda los mismos- tienen un bagaje tras de sí que los otros no alcanzarían ni de lejos. Del mismo modo, los proyectos seleccionados han supuesto un reto a la hora de tener que adaptar unos contenidos científicos al marco legislativo que el sistema educativo establece. Sin embargo, el verdadero desafío viene dado por la realidad del aula, que determina la elaboración de los mismos y supone el hilo conductor de nuestro análisis.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS PROYECTOS

Los trabajos por los que se ha optado para el análisis de sus relaciones, desde nuestro punto de vista, se compaginan a la perfección entre sí, siendo de merecido reconocimiento cómo se ha diseñado el Master para que si en la unidad didáctica se diseñaron los contenidos, los temas transversales, las orientaciones didácticas y metodológicas, los objetivos didácticos, las competencias clave, los conceptos del estructurantes de pensamiento histórico o conceptos de segundo orden, las actividades, las medidas para el alumnado con necesidades específicas, los espacios y recursos necesarios, y los criterios e instrumentos de evaluación, uniendo así los conocimientos adquiridos en las asignaturas de *Contexto de la actividad docente; Interacción y convivencia en el aula; Procesos de enseñanza-aprendizaje; Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia; Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia; y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia;* en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* se cumple con el objetivo de aprendizaje tal y como se expone en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en la Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas: “participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Estos trabajos, como decíamos antes, han sido adaptados a las aulas porque -como hemos advertido en el primer gran bloque de este TFM, aquel que hablaba sobre los desafíos y aspectos claves de la profesión docente a partir de la propia experiencia en el centro educativo y de la teoría estudiada- el contexto puede marcar –y de hecho lo hace- el desarrollo del diseño instruccional de las actividades y los proyectos que deseemos poner en práctica en la clase.

En este caso el diseño de estas acciones formativas ha estado totalmente influenciado por las dos aulas de 1º de E.S.O. para las que han sido ideadas y elaboradas. Tanto es así, que por petición del profesor al que fuimos asignados durante las prácticas hicimos con las acciones formativas una suerte de traslación al grupo de 2º del Programa para la Mejora

del Aprendizaje y el Rendimiento –PMAR-, que si no por edad sí por conocimientos, tienen un nivel académico similar –a estos grupos de 1º de E.S.O.-, y al contrario que en las aulas de 1º de E.S.O. –por aquello del contexto- “no funcionó”.

Las clases para las que se pensaron son las dos vías de dicho nivel del Colegio San Viator de Huesca. Este colegio, como puede leerse en los anexos donde se ha explicado el contexto en la elaboración de los proyectos por considerarse -como ahora- elemento fundamental del diseño, está situado en una zona céntrica de la capital oscense, en el barrio de Santiago, próxima al Parque Miguel Servet y que concentra en un escaso kilómetro cuadrado todos los colegios concertados de la capital altoaragonesa: el nuestro –Colegio San Viator-, el Colegio Santa Ana, el Colegio Santa Rosa Alto Aragón –que imparte docencia hasta Bachillerato incluido- y el Colegio Salesiano San Bernardo, todos de fe católica. Suma de factores que hace que el ambiente sea tranquilo, de seguridad y que no haya problemas de convivencia.

Resulta revelador que el otro sector –junto con el educativo- que impera en la zona sea el funcionariado, encontrándose el colegio en la zona entre el Ayuntamiento y la Plaza Cervantes, sede de los edificios de la Subdelegación del Gobierno, de la Diputación General de Aragón, o de la Jefatura Provincial de Tráfico. Por lo que los alumnos del centro son hijos de funcionarios, administrativos o profesionales liberales, cuya extracción social puede definirse como una clase acomodada, en la que la doble actividad laboral –de ambos progenitores- hace que las familias sean más solventes económicamente, con sus excepciones pertinentes como es lógico.

El alumnado inmigrante representa un 10% del total, lo cual se encuentra en la media de la ciudad, por lo que las distinciones que hagamos serán casos específicos. Los alumnos, en su mayoría, son pertenecientes a aquel grupo mayoritario que decíamos al principio del trabajo que están ahí “porque es lo hay que hacer”. Sin embargo, también tuvimos la oportunidad de estar con los grupos superiores, y podemos afirmar que fuimos conscientes de cómo en el centro se pule a los alumnos en relación a su capacidad de trabajo e interés por el estudio, convirtiéndose muchos de ellos en lo que usualmente denominamos “buenos estudiantes”, de hecho bastantes de ellos parecen pertenecer a ese “pequeño grupo” que disfrutaba de las clases y de las materias. Entendemos que a este hecho le es favorable el clima familiar que comentábamos en apartados anteriores: familias estables cuyos progenitores, en gran medida, cuentan con estudios superiores y

dan importancia a la formación de sus hijos, tanto para facilitarles el acceso a puestos de trabajo mejor remunerados en el futuro, como para su educación personal.

No obstante, las aulas de 1º de E.S.O. poseen una peculiaridad que caracteriza y determina todo el contexto al que hemos tenido que adaptar nuestro diseño: no hay aulas del Programa de Aprendizaje Inclusivo –PAI-. El centro cuenta con una concesión administrativa para las aulas de 1º y 2º de PMAR, por lo que las clases de 2º y 3º de E.S.O. llevan un ritmo adecuado a su edad y conocimientos, impartándose clases en común mientras que los alumnos de 1º y 2º de PMAR son “desdoblados” de estas aulas en las asignaturas de los ámbitos de Carácter Científico-Matemático, de Carácter Lingüístico y Social y de Lenguas Extranjeras: Inglés. Sin embargo, al no contar el centro con la misma concesión para PAI, nos encontramos en el aula con alumnos de todo tipo y de diferente ritmo de aprendizaje.

Aunque la política del centro es mezclar las dos vías que existen por curso en toda la E.S.O. a los pasos de ciclo, sí que notamos cierta diferencia en cuanto a capacidades de aprendizaje. Así, la clase de 1º B parecía más propicia para llegar a los objetivos de aprendizaje que nos habíamos propuesto en un principio. Sin embargo, por razones que se explican en el proyecto –Anexo II-, el grupo de 1º A nos sorprendió gratamente superando a sus compañeros, aunque podemos avanzar que la actividad -iniciada en la otra aula- nos proporcionó una experiencia valiosísima para este propósito.

Y es que este primer grupo de 1º B cuenta con pocos casos complicados: dos alumnos de los llamados “disruptivos” provenientes de familias desestructuradas, algún alumno –los menos- que no ve en el profesor de prácticas una figura de autoridad, un caso de absentismo escolar continuado por enfermedad, y el caso más grave; un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo que presenta un desarrollo madurativo por debajo de lo que cabría esperar para su edad, supone un caso excepcional, puesto que a su adopción internacional cuando era infante se le suma un problema en el paladar con las consiguientes dificultades tanto para la deglución como el habla.

En el grupo de 1º A, *a priori* mucho más complicado que el primero, nos encontramos con dos alumnos de nacionalidad china –ambos adoptados- llegados al territorio nacional hace pocos meses, el primero entiende en gran medida el castellano haciendo -a veces- de traductor para el segundo, debido a que el otro ni si quiera comprende español. En dicha clase también nos topamos con varios alumnos diagnosticados con varias y diversas

enfermedades, sin embargo, la más fácilmente detectable es el TDA/TDAH que comparten –si bien desde nuestro punto de vista tal diagnóstico resulta una incongruencia, puesto que no resulta más que una deriva clínica de la vitalidad juvenil, es a todas luces obvio que estos alumnos necesitan un tratamiento específico propio, y cuando decimos tratamiento no nos referimos a uno clínico-. Así como también nos encontramos con alumnos con problemas de comprensión derivados de un desarrollo cognitivo menor que el resto de sus compañeros o un llamativo caso que por pérdida de la madre –sin llegar a ser disruptivo- sí que había sufrido un grave deterioro en su proceso de aprendizaje.

En un clima tan poco propicio para la enseñanza y aún menos para el aprendizaje, nosotros -como profesores de prácticas- tuvimos que sortear todos estos obstáculos, a los que se suman los ya citados en el primer bloque del presente TFM. Para ello utilizamos elementos como los contenidos, introduciendo estos mediante un tema atractivo, así comenzamos a tratar los contenidos desde la belicosidad de la propia guerra. Logramos captar la atención de los alumnos con este tema, incluidos aquellos que podían estar habitualmente menos interesados por un sistema de enseñanza tradicional basado en la pura transmisión de conocimiento con un sentido jerárquico descendente.

Además, los contenidos fueron presentados mediante el uso de proyecciones audiovisuales y fotografías. Si bien el uso de TIC no les supuso ninguna sorpresa, al contrario de lo que nos sucedía a nosotros –incluida nuestra época en la universidad-, ya que están habituados a su uso diario –también en el aula con propósitos educativos-, sí que entendemos que sirvió para mantener su atención y facilitar su comprensión. Debemos tener en cuenta que los alumnos de 1º de E.S.O. han nacido en el siglo XXI, cuando Internet sufrió su democratización definitiva, y han vivido siempre rodeados de tecnologías hasta el punto de disponer –la gran mayoría- de dispositivos móviles de última generación. Gracias a la utilización de recursos visuales y no exclusivamente orales y escritos, los alumnos que no manejaban a lengua con suficiente soltura pudieron seguir las clases –aunque no llegaron a poder responder a las preguntas que formulamos en el cuestionario-.

Así mismo, la metodología utilizada, la cual se basa en la construcción de conocimiento por los propios alumnos tras la reflexión y el debate, sí que les supuso un reto que debían superar, puesto que hasta el momento nunca se habían enfrentado a una metodología activa de aprendizaje. No obstante, debimos adaptar los contenidos ya no a los conocimientos previos de los alumnos, que eran casi nulos, sino a su capacidad de

cuestionamiento y raciocinio. De este modo, presentando los contenidos de forma gradual, desde los aspectos más individuales hasta los aspectos más sociales y políticos, conseguimos que incluso los alumnos que tenían más dificultad de aprendizaje pudiesen alcanzar a comprender los primeros ejercicios. Aunque hemos de reconocer que dos o tres de los alumnos no pudieron seguir las actividades y que otros tantos –los “diagnosticados” con TDA/TDAH- solo lo hicieron de forma oral.

Como podemos observar, además de la utilización de metodologías activas de aprendizaje, la relación existente que queda más patente cuando analizamos los trabajos seleccionados es el contexto, el cual influye de forma radical a la hora de llevar a cabo el diseño de los mismos, que a continuación presentamos.

La unidad didáctica

La unidad didáctica supone un trabajo de diseño de actividades para el que hemos puesto en práctica muchas de las competencias de las que se nos ha hecho partícipe durante el curso escolar. Nos hemos servido de teorías fundadas para desarrollar metodologías activas que sirviesen, además de para captar la atención de los estudiantes y motivar su participación, para crear conocimiento significativo desde sus experiencias previas como sostenía Ausubel. Hemos gestionado los contenidos de la materia y del área para crear actividades con las que generar entornos de aprendizajes adecuados donde propiciar intensas actividades cognitivas. Estas actividades han sido diseñadas tras un exhaustivo análisis del currículo teniendo en consideración los objetivos, las competencias y los contenidos que debíamos impartir, tal y como aprendimos con las *competencias relativas al diseño curricular*.

También se han tenido en cuenta, como hemos dicho en párrafos anteriores, los contextos sociales y familiares, pues por todos es bien sabido lo que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el ámbito motivacional, gracias a lo aprendido con las *competencias de contexto de la actividad docente y de procesos de enseñanza-aprendizaje*. Máxime cuando se tiene un alumnado tan heterogéneo como para el que esta unidad está diseñada, con diferentes niveles cognitivos, los que en algún caso han tenido necesidades educativas especiales. Para dar respuesta a estos problemas relativos al aprendizaje nos puede servir de gran ayuda la evaluación –sobre todo si es de tipo formativo-, así hemos creído adecuada una evaluación acorde a los objetivos, los

contenidos y los fundamentos metodológicos de las teorías de investigación constructivistas, según las *competencias relativas al diseño instruccional*.

A continuación pasamos a analizar, punto por punto, aunque sucintamente la unidad didáctica:

Como ya hemos avanzado, en el apartado “objetivos didácticos” adaptamos los objetivos a los fines a los que estaba destinado este trabajo. Así, en vez de copiar los objetivos de etapa y área, los diseñamos a nuestra discreción aunando los criterios que nos parecían válidos de los objetivos citados y de la evaluación, en relación a los contenidos para el correcto desarrollo de las competencias clave. Estos pueden verse en el anexo de la unidad didáctica. Sin embargo, nos parece de recibo mostrar un par de ellos a título de ejemplo, como el nombrado como Obj.UD.1. cuya función consiste en “conocer el origen de las “democracias occidentales” y adquirir una memoria democrática del pasado, identificando las principales características de la “democracia ateniense” para poderlas comparar con los de las democracias actuales” o el Obj.UD.2. cuyo fin es “localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes que dan como resultado el surgimiento de la democracia, influyendo sobre manera en la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón”.

Las competencias clave y los conceptos estructurantes del pensamiento histórico no deben ser, en nuestra opinión, el centro del currículo. Sin embargo, se han convertido en el centro del diseño curricular de las acciones formativas que aquí presentamos. Los contenidos –si bien son necesarios para un oportuno desempeño en la sociedad, la gran beneficiada del engranaje que supone el sistema educativo-, no son más que el medio por el cual poder infundir valores democráticos de respeto a nuestros alumnos y crear una ciudadanía con conciencia democrática crítica. No obstante, esta labor debe venir de la mano las competencias clave y de los conceptos de segundo orden, es decir, de unas destrezas que se han de trabajar a la vez que los contenidos.

Las competencias clave que en esta unidad didáctica se desarrollan son: la competencia en comunicación lingüística, la competencia de aprender a aprender y las competencias sociales y cívicas. Respecto a la competencia en comunicación lingüística, se verá reforzada la capacidad verbal al debatir, argumentar y tener que trabajar con diversas fuentes. La competencia de aprender a aprender supone la adquisición de habilidades procedimentales para aprendizajes futuros. Y las competencias sociales y cívicas

suponen, como decíamos en el párrafo anterior, crear ciudadanos que tengan la capacidad de una participación responsable en el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Respecto a los conceptos de segundo orden o metaconceptos, como afirman Miralles Martínez y Gómez Carrasco (2016) son conceptos procedimentales que ayudan a entender el pasado y a responder a preguntas sobre temas históricos proveyendo a los alumnos de estrategias, habilidades, capacidades o competencias. En la unidad didáctica que aquí presentamos se han visto desarrollados la relevancia histórica, el tiempo histórico y el trabajo con diversas fuentes.

La relevancia histórica es el resultado de la preocupación sobre qué merece ser recordado y estudiado del pasado. Si la relevancia histórica depende –entre otros factores- del impacto social del suceso histórico y la influencia con la que repercute en el contexto, parece obvio afirmar que se ve desarrollada con la “democracia ateniense”, pues –según el criterio de resultado del cambio- es un proceso histórico con profundas consecuencias para un gran número de gente en un periodo más o menos largo de la historia. El tiempo histórico también se desarrolla al contextualizar los procesos de la sociedad y al entender la estructura y la regularidad de los cambios. Este, como ya sabemos, es esencial en la construcción del pensamiento temporal de los alumnos para un desarrollo satisfactorio de la vida cotidiana. Y en relación al trabajo con fuentes, trabajamos la lectura en profundidad, la primera herramienta de la construcción narrativa, pero que resulta primordial para elaborar *a posteriori* capacidades de tratamiento de fuentes de información.

Los temas transversales son conocimientos que se integran en los contenidos y cuyo cometido, como sostiene el currículo, es “preparar a los alumnos para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida”. Los temas transversales que en esta unidad creemos tratar son: la convivencia, la paz y la igualdad de oportunidad entre sexos. Respecto a la convivencia, entendemos que la educación para la convivencia ética y cívica es el primer paso para impulsar valores democráticos, solidarios y participativos. La paz es elemento indispensable para un desempeño sin alteraciones de la función del profesor, del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, de los alumnos. Y la igualdad de oportunidades es la pretensión que se debe trabajar desde los centros educativos para corregir posibles discriminaciones. Pues lejos han quedado los tiempos del centro como templo del conocimiento absoluto, pasando a ser lugares de formación holística.

Las medidas específicas de intervención educativa que se han decidido llevar a cabo con los alumnos que lo necesitaban son medidas básicas -ya que no implican realizar cambios sustanciales en los contenidos ni en la organización del currículo, manteniéndolo inalterado- pero necesarias, pues sin ellas los alumnos no progresarían. Estas son adaptaciones curriculares no significativas que se efectuarán de forma prolongada, consistentes en la reducción del currículo a los mínimos que exige la normativa vigente para poder promocionar y titular -según el informe del orientador que cuenta con la autorización de los progenitores-. Se ha decidido no hacer adaptaciones curriculares significativas a los alumnos para intentar integrarlos de la mejor manera posible.

La evaluación ha de valorar el nivel de dominio de los aprendizajes adquiridos, además del progreso alcanzado por el alumno en el desarrollo de las competencias clave, apreciando el nivel inicial de cada alumno, el esfuerzo y el progreso realizado, y teniendo en consideración el proceso de aprendizaje, el de enseñanza y la práctica docente, y es que, como sosteníamos en el apartado de *Mejora continua: innovación, investigación y acción docente*, es necesario conocer y valorar la intervención pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza (Zabala Vidiella, 1995). Si para evaluar el proceso de enseñanza utilizamos la observación mediante un diario de observación, para la evaluación del aprendizaje la rúbrica es la mejor herramienta para evaluar los contenidos de tipo procedimental, actitudinal y conceptual, ayudada de los estándares de aprendizaje evaluables.

El proyecto de innovación

El proyecto de innovación supone un intento de mejora de la didáctica de las Ciencias Sociales en tanto que pretende crear paradigmas lógicos en las estructuras mentales de los alumnos, es decir, intenta pasar del aprendizaje repetitivo y puramente memorístico en el que se espera la asimilación y reproducción de los contenidos por parte de los alumnos, a un aprendizaje significativo basado en las experiencias reales que les proporcionamos, en el razonamiento y en el debate. La idea es que ellos sean los protagonistas de su formación y construyan su propio conocimiento.

El proyecto de innovación basa todas sus premisas en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Esta define el pensamiento por su estructura más que por su contenido, por lo que los alumnos, dependiendo de su nivel de desarrollo cognitivo, pueden aprender unas

cosas u otras (Carretero, 1985 citado en Carretero y Limón, 1993). Para la realización de este proyecto partimos del axioma que sostiene Booth (1983) y que afirma que el pensamiento histórico abductivo es asequible a los 12 o 13 años, coincidiendo con el desarrollo de la etapa de las operaciones formales de la teoría piagetiana.

Sin embargo, aprender historia no es solo pensar de forma abductiva, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir al desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos, mientras adquieren capacidades para trabajar con fuentes y conocimientos factuales de los periodos y de los contenidos trabajados. Esto lo hemos llevado cabo mediante el trabajo con conceptos, a través del llamado *learning cycle* o “ciclo de aprendizaje”, un procedimiento de trabajo donde el profesor orienta a los alumnos en las experiencias prácticas –bien textuales, bien audiovisuales- para que, mediante actividades de elaboración mental, los conceptos se añadan y refinen progresivamente, explorando los alumnos los significados de los diferentes conceptos y formulando su propia comprensión mediante la discusión.

El concepto que se ha pretendido estudiar es la llamada “democracia ateniense”, que hace referencia a un sistema de gobierno surgido en un espacio geográfico determinado, en un período histórico concreto y con una complejidad social y cultural que trasciende de lo puramente político. Lo que nos gustaría que los alumnos comprendiesen es que la democracia del siglo V de antes de nuestra era se basaba en un sentimiento de pertenencia fruto de la identidad colectiva de aquellos que comparten un mismo estilo de vida y mismo código social, es decir, los ciudadanos-guerreros que luchaban en igualdad de condiciones y votaban con isonomía, un requisito sin el cual la participación política y, por ende, la democracia estaba vetada.

Por lo tanto, las dimensiones sobre las que se ha trabajado son la ciudadanía, la participación política, el sentimiento de pertenencia y la identidad que surgen en torno al concepto de democracia ateniense. Pero para ahondar en ellas, fijamos primero unas preguntas que nos han ayudado a analizar las respuestas de los estudiantes, así nos preguntamos, por ejemplo: ¿hasta qué punto entienden que para los griegos la idea de ciudadanía está relacionada con el compromiso a la patria?, ¿entienden que entrar en el círculo militar es entrar también en el círculo de ciudadanos?, ¿hasta qué punto entienden que para la participación política es requisito obligatorio la posesión de la condición de ciudadano?, ¿entienden que los ciudadanos se gobiernan a sí mismos?, ¿hasta qué punto entienden que la guerra es el origen de la participación política?, ¿entienden que los

hombres libres que han arriesgado su propia vida por defender la ciudad-estado reclamen como propio el derecho a la ciudadanía? o ¿entienden que la ciudadanía es propiedad solo de aquellos que forman parte de una clase cuya principal característica es precisamente la defensa de la patria?

Estas preguntas científicas son a las que hemos de dar respuesta mediante el análisis de las contestaciones a las preguntas de las actividades o experiencias que proponemos para el trabajo de los contenidos y de las competencias. Estas experiencias pueden consultarse en el apartado de “Metodología” y en el “Anexo I” del proyecto, y las respuestas en el “Cuaderno de observación” –que es una transcripción en toda regla de lo acontecido en el aula- así como en el Anexo II del proyecto, donde se recogen las respuestas -clasificadas por alumnos- a los ejercicios diseñados para el proyecto.

Para poder analizar las respuestas y contestar a las preguntas científicas, hemos agrupado las contestaciones de los alumnos en diferentes categorías siendo incompatibles entre sí. De este modo, para tratar la dimensión de “ciudadanía” hemos establecido dos categorías, una primera llamada “ciudadano-habitante”, cuyo factor común es la dificultad de los alumnos para discernir entre los significados de un término y otro. Y una segunda a la que hemos bautizado como “círculo oligárquico”, siendo su nexo la idea de ciudadanía restrictiva y restringida de la Atenas de la Antigüedad clásica. Los resultados obtenidos de esta dimensión son: 2 alumnos clasificados en la primera categoría y 33 en la segunda.

La dimensión de “participación política” es dividida a su vez en las categorías de “políticos vs ciudadanos”, donde se enmarcan las respuestas de aquellos alumnos que comprenden erróneamente que existe una barrera –cual sea- entre los políticos y los ciudadanos, y que esta diferencia entre el ciudadano y el político hace que si se pertenece a un grupo no se pueda pertenecer a otro. Y la categoría de “autogobierno”, donde los alumnos comprenden que los ciudadanos son los que se gobiernan a sí mismos. En esta dimensión asciende considerablemente el número de alumnos que no llegan a comprender los contenidos -a 13, frente a 20 que sí lo hacen-. Esto probablemente se deba a que los conceptos socio-políticos sean inmensamente más complejos de asumir para ellos que los estrictamente individuales.

Por último la dimensión que hemos nombrado como “militar-ciudadano”, separada en la categoría de “correspondencia”, cuyas respuestas son las contestaciones de los alumnos que ven la ciudadanía como derechos adquiridos por el cumplimiento de determinados

servicios –como la defensa de la polis-. Y en la categoría de “compromiso”, es decir, aquellas respuestas en las que se aprecia que los alumnos ven un compromiso de defensa de la polis en la condición de la ciudadanía, más allá del mercadeo de favores. Esta vez los resultados son bastante más ajustados: 15 a 18. Dentro de esta categoría aún podemos subdividirla entre aquellos alumnos que entienden el compromiso con la patria como una limitación guerrera y los que comprenden la existencia de un verdadero círculo guerrero con una identidad propia. Solo 7 de los 18 alumnos de esta categoría son los que consiguen arribar a este grado de abstracción. Aun así, parece que los resultados de la experiencia son positivos.

Estos resultados pueden deberse al contexto, a la complejidad del concepto y, en concreto, a los problemas que tiene asociados: la indeterminación del tiempo histórico, el conocimiento ingenuo y el presentismo. Respecto a la indeterminación del tiempo histórico: a la edad de 12 años se está empezando a desarrollar el pensamiento formal, por lo que muchos alumnos todavía no ven con perspectiva este elemento estructurante del pensamiento histórico. El conocimiento ingenuo y el presentismo son términos que están sumamente relacionados, pues los alumnos pueden asimilar erradamente conocimientos que ya conocen –muchas veces falsos- sobre las democracias occidentales actuales a la democracia ateniense, democracia que poco tiene que ver con nuestra visión presente.

Podemos terminar agrupando las contestaciones de los alumnos en tres grandes grupos para analizar el nivel de comprensión de los contenidos gracias a la experiencia. Así, nos topamos con un primer grupo de alumnos que asumen la democracia ateniense como la comandancia de los habitantes de la polis por un grupo de políticos, un segundo grupo que concibe la democracia ateniense como el autogobierno restringido de los ciudadanos y un tercero que llega a comprender el sentimiento de pertenencia de una ciudadanía guerrera.

El proyecto nos brinda datos halagüeños en los que el profesor ha tenido un papel fundamental al diseñar, gestionar e implementar las actividades de la experiencia mediante la innovación docente y la evaluación, poniendo en práctica las competencias adquiridas a lo largo del Master, muy especialmente aquellas con relación al diseño curricular e instruccional, a la organización y el desarrollo de las actividades de aprendizaje y a la innovación y mejora de la docencia. Así, supone un repaso de las asignaturas impartidas en el Master, desde *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e*

Historia donde nos planteábamos “qué es lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan”, hasta *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, donde estudiábamos nuevas fórmulas para saber cómo hacerlo.

Gracias a la experiencia que nos ha aportado este proyecto, podemos sentenciar que la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la Geografía y la Historia, es posible e incluso recomendable en la preadolescencia, pues facilita a los alumnos unas claves para el desarrollo de su persona así como para el desempeño de su función social desde el punto de vista durkheimiano.

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Si bien durante la unidad didáctica se ha prestado más atención a la impartición de los temas transversales, al cumplimiento de los objetivos didácticos, al desarrollo de las competencias clave y los conceptos de segundo orden, a la generación de actividades y a los espacios y recursos necesarios para su desempeño, y a las medidas para el alumnado con necesidades específicas. En el proyecto se han dedicado muchos más esfuerzos a las orientaciones didácticas y metodológicas -que nos sirven de fundamentación para lanzar las hipótesis y premisas sobre las que trabajar la innovación pedagógica-, y a los criterios e instrumentos de evaluación, puesto que aunque no dediquemos en dicho proyecto un apartado *ex profeso* a la evaluación, la presentación de los resultados y la interpretación de los mismos suponen una valoración del producto final del trabajo.

La conjunción de ambos trabajos nos sirve para hacer un cómputo global de los conocimientos, saberes y competencias aprendidos durante el Master. Verdad es que ha sido un año agotador en toda regla, un año plagado de “yo no llego” y de “no me da”, pero sin que el que no estaríamos de ningún modo preparados para, al menos, intentar echar a volar. Por lo que todos los trabajos realizados hasta quedar exhaustos bien han merecido el esfuerzo, ya que de otra forma hubiese sido de todo punto imposible conjugar teoría y práctica, y condensar en un curso las bases de una disciplina tan compleja como la didáctica de las Ciencias Sociales.

Disciplina que no solo ha de tener en cuenta las corrientes epistemológicas que los nuevos aires traen, sino que a esto se le debe sumar el conocimiento legislativo -vigente y pasado-, el conocimiento -y la puesta en práctica- de los diseños curriculares e instruccionales, un alto dominio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las técnicas de sociología y psicología -para saber motivar, orientar y conducir al grupo, así como para detectar problemas grupales, individuales, personales, sociales o académicos que puedan afectar a los alumnos, y saberlos solventar correctamente en un marco de respeto, seguridad y legalidad-.

Sin embargo, este Master no supone más que una formación inicial y elemental docente, donde conjugando los conocimientos de diversas disciplinas se nos enseña a empezar a comprender el fenómeno educativo. Por lo que como futuros docentes no podemos quedarnos de brazos cruzados asimilando lo aprendido y sollozando sobre la educación, sino que es decisión nuestra tender a ser ese profesor comprensivo, que tiene en cuenta la

historia personal del alumno y la realidad del aula, que es consciente de que la evaluación es un proceso y no un resultado, y que es su deber innovar e investigar en metodologías y recursos que favorezcan aprendizajes activos y significativos dentro del marco legislativo vigente. Para mejorar la enseñanza de esta forma es necesaria la formación continua, máxime cuando la re-evolución de las tecnologías nos obliga a mantenernos constantemente informados y en forma sobre las novedades que estos recursos ofrecen en materia educativa.

Sin embargo, hay algo que nos parece más importante que las TIC, que la formación continua o que la innovación e investigación pedagógica. Parafraseando a Marrasé (2016): las asignaturas humanísticas forman nuestro bagaje cultural a partir del debate y la reflexión, por lo que plantear las clases de forma que los alumnos aprendan a pensar es enseñarles a que aprendan a vivir. No obstante, esto ha de empezar por nosotros mismos, puesto que hasta nuestra versión docente más actual e innovadora tiene que ser el fruto de una reflexión consciente de nuestra tarea y sus resultados.

La reflexión previa al diseño es lo que otorgará sentido y coherencia a nuestra práctica docente, dando pasos sobre seguro y en camino de ese ideal del buen profesor que anhelamos, sabiendo que –probablemente- el buen profesor sea más un largo camino que recorrer que un fin al que algún día esperamos llegar. Pues en nuestra mano está superar problemas y facilitar a los alumnos herramientas para el desarrollo de esa conciencia social crítica que es el fin de nuestra educación.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Academica, V. (2017). *Oferta de titulaciones: Universidad de Zaragoza. Titulaciones.unizar.es*. Recuperado el 4 de septiembre de 2017, de <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>
- Alvarado, M., Fraga, J., Martínez, H., Martínez, J., Orge, B., y Piñeiro, I. et al. (1986). *4º EGB Sociales. Libro del Profesor*. Mostoles: S.M.
- Ayala Vicente, F., Carrasco Márquez, C., García Galán, E., García Solana, V., González Carballo, G., y González Ledesma, C. et al. (2000). La Historia: concepto, fuentes y metodología. En V. Ron (Ed.), *Historia 2* (pp. 13-25). Sevilla: Algaída.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History And Theory*, 22(4), 101-117.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 16(62-63), 153-167.
- Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.
- González Gallego, I (2004). La formación inicial de los profesores: tener y no tener. *Iber*, 42. Recuperado de <http://iber.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/iber/042-la-formacion-del-profesorado-de-geografia-e-historia-en-secundaria/la-formacion-inicial-de-los-profesores-tener-y-no-tener>
- González Gallego, I. (2014). ¿La docencia es investigación en el aula?. *Iber*, 77. Recuperado de <http://iber.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/iber/77-los>

palacios-imperiales-centros-de-poder-y-espacios-de-vida-cotidiana/la-docencia-es-investigacion-en-el-aula

López Facal, R. (2000). Pensar históricamente (Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Iber*, 24. Recuperado de <http://iber.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/iber/024-los-caminos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales/pensar-historicamente-una-reflexion-critica-sobre-la-ensenanza-de-la-historia>

Marrasé, J. (2016). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma.

Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. (2016). Sin "Cronos" ni "Kairós". El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 15-26.

Pagès Blanch, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24. Recuperado de <http://iber.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/iber/024-los-caminos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales/la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formacion-inicial-del-profesorado>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Pisa in the Focus*, 10. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif10-esp.pdf?documentId=0901e72b81328825>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29(1), 1-16.

Sánchez Arroyo, J. (2015). *Los manuales escolares de historia en España y en Cuba. Un análisis comparativo*, Zaragoza: Stylo Digital.

Shulman, L. (1999). Taking learning seriously. *Change: The Magazine Of Higher Learning* 31(4), 11-17.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 6 de agosto 1970.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el Boletín Oficial del

Estado (BOE) el 30 de octubre de 2007.

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 29 de diciembre de 2007.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) el 2 de junio de 2016.

ANEXO I

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y
DEPORTIVAS.

Unidad didáctica

Diseño, organización y desarrollo de
actividades para el aprendizaje de
Geografía e Historia

Facultad de Educación

Autor: Rafael Pedro Caballero Paredes (558280).

Profesora: Victoria López Benito.

Fecha: 14 de mayo de 2017



Universidad
Zaragoza

Índice

Introducción	2
Objetivos didácticos	2
Competencias básicas y conceptos del pensamiento histórico	3
Contenidos y temas transversales	5
Orientaciones didácticas y metodológicas	7
Temporalización	8
Secuenciación de las sesiones: Objetivo, contenido y actividades de aprendizaje	8
Medidas para el alumnado con necesidades específicas.....	14
Contextualización del centro y espacios y recursos.	16
Criterios de evaluación	17
Instrumentos de evaluación	18
Bibliografía.....	21

Introducción

La unidad didáctica que a continuación vamos a desarrollar se trata de un proyecto de innovación pedagógica, no tanto porque hasta ahora nunca se haya hecho nada parecido, pues desde hace décadas se vienen llevando a cabo experiencias de este tipo, sino porque aún hoy se siguen impartiendo las Ciencias Sociales a través de clases magistrales en las que el profesor dicta los contenidos esperando su asimilación y reproducción por parte de los alumnos -en adelante utilizaremos el masculino como género gramatical no marcado-.

Con la experiencia didáctica que vamos a llevar a cabo pretendemos que los alumnos de 1º de E.S.O. sean los protagonistas de su propia formación y que ellos mismos puedan llegar a construir su propio conocimiento a través del razonamiento lógico de conceptos como la “democracia ateniense”, la “participación política o la “ciudadanía” mediante una serie de preguntas sobre diferentes recursos que nosotros les proporcionaremos en el transcurso de tres sesiones de 50 minutos.

Objetivos didácticos

Obj.UD.1. Conocer el origen de las “democracias occidentales” y adquirir una memoria democrática del pasado, identificando las principales características de la “democracia ateniense” para poderlas comparar con los de las democracias actuales.

Obj.UD.2. Localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes que dan como resultado el surgimiento de la democracia, influyendo sobre manera en la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón.

Obj.UD.3. Entender la participación política en igualdad como elemento fundamental para el correcto ejercicio de la democracia y conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases esenciales.

Obj.UD.4. Reconocer el concepto de ciudadanía como requisito *sine qua non* para la participación política, valorando y respetando los rasgos básicos históricos y culturales propios y ajenos.

Obj.UD.5. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua castellana textos, mensajes complejos y vocabulario específico, e iniciarse en el conocimiento y el estudio de la literatura histórica, desarrollando y consolidando hábitos de disciplina y trabajo individual y en equipo.

Obj.UD.6. Adquirir y emplear la noción de relevancia histórica, así como desarrollar destreza en la utilización de diversas fuentes de información con sentido crítico.

Competencias básicas y conceptos del pensamiento histórico

Al implementar la unidad didáctica utilizaremos una serie de técnicas que han de ser aprendidas por los alumnos. La función de dichas técnicas es la de poner en práctica una serie de destrezas que se han de trabajar en el aula de forma integrada y no como un contenido añadido o aislado de los contenidos que se trabajen en la misma.

Estas destrezas, llamadas competencias claves, también se desarrollarán en la unidad didáctica que aquí se presenta. Dichas competencias son: la Competencia en comunicación lingüística, la Competencia de aprender a aprender y las Competencias sociales y cívicas.

Competencia en comunicación lingüística

“Los alumnos deberán [...] tratar e interpretar información procedente de diversas fuentes, [...], lo que generará un refuerzo de su capacidad verbal y el desarrollo de variantes del discurso, como la exposición, la descripción o la argumentación”. Ya que las actividades que proponemos exigen la participación activa y la implicación en las mismas para “contrastar pareceres, debatir, escuchar, argumentar, razonar y relacionar” contenidos, incorporando vocabulario específico correctamente y con rigor a través de la comunicación oral y escrita.

Competencia de aprender a aprender

“La Geografía y la Historia contribuyen a la adquisición de esta competencia dotando a los alumnos de habilidades procedimentales que posibilitan posteriores aprendizajes”, es decir, supone adquisición de cierto grado de competencia en la utilización de destrezas como la autonomía personal para identificar, comprender, analizar y sacar conclusiones para una construcción autónoma del conocimiento cada vez más eficaz de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Para esto, los alumnos deben tener conciencia de las propias capacidades durante el proceso de aprendizaje y de las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de su motivación y confianza en sí mismo. Esto es, debe ser consciente de lo que conoce, de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende y de cómo se gestionan los procesos de aprendizaje para satisfacer objetivos personales.

Competencias sociales y cívicas

“Las competencias sociales y cívicas son inherentes a la Geografía y la Historia, pues implican la habilidad y capacidad para interpretar las relaciones sociales, es decir, aprender adecuadamente la materia consiste formar ciudadanos que saben interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y

con el espacio en el que viven”. Así se desarrollan destrezas y actitudes que facilitan la participación responsable en el ejercicio de la ciudadanía democrática, el compromiso con la resolución de conflictos sociales, la defensa de los derechos humanos y el uso del diálogo como solución al abordar problemas cotidianos; intercambiando de forma razonada y crítica opiniones.

En relación a los contenidos estructurantes del pensamiento histórico o conceptos de segundo orden, es decir, aquellos conceptos procedimentales que proveen de “estrategias, capacidades o competencias que permiten responder a preguntas sobre temas históricos y ayudan a entender el pasado” (Gómez y Miralles, 2016), creemos que se ven desarrollados en la unidad didáctica el trabajo con fuentes, la relevancia histórica y el tiempo histórico.

Respecto al trabajo con fuentes, aunque es cierto que a penas pasamos de la primera herramienta de la construcción narrativa, es decir, de la lectura en profundidad, y no damos lugar a que las fuentes sean confrontadas unas frente a otras y sometidas a juicio crítico, ni son clasificadas, sí que son contextualizadas en el ambiente de su producción, analizadas y extraídas las ideas principales de las mismas. Este es el primer trabajo que deben superar los alumnos a la hora de trabajar con este tipo de recursos y la base para el posterior desarrollo de capacidades relacionadas con el tratamiento de las fuentes de información.

Sin embargo, creemos que el metaconcepto que puede verse más desarrollado es el de relevancia histórica. La relevancia histórica es el resultado de la preocupación sobre qué merece ser recordado y estudiado del pasado, cada sociedad decidirá para legitimarse en diferentes momentos qué acontecimientos y fenómenos tienen la suficiente relevancia histórica como para ser recordados y estudiados.

Así la relevancia histórica depende del enfoque que se le pretenda dar a la disciplina, la duración, el impacto social del hecho histórico y la impronta que deja en el contexto donde se enseña, por lo que parece lógico que el metaconcepto de relevancia histórica se vea desarrollado con el estudio de la “democracia ateniense”. En este caso la relevancia se verá determinada por el resultado del cambio, criterio por el que el contenido es seleccionado al tener el proceso histórico profundas consecuencias para un gran número de población durante un período más o menos largo de la historia. Como mínimo parece indiscutible el impacto social, al menos desde la óptica de la democracia liberal occidental.

Del mismo modo, también parece comprensible que se desarrolle el tiempo histórico al trabajar la unidad, entendido como la interrelación entre el tiempo físico –el absoluto- y

el humano (Pagès y Santisteban, 2010). Lo que resulta fundamental en la construcción del pensamiento temporal del alumno para un desarrollo en la vida cotidiana correcto. Aunque esto puede resultar complicado, por su madurez intelectual los alumnos pueden entender perfectamente la complejidad de los procesos no lineales interrelacionados. Dicho de otra manera, con las actividades de la unidad pueden desarrollar la dimensión del tiempo de sucesión; uno de los primeros aprendizajes por ser imprescindible para el posterior desarrollo de las otras dimensiones de este concepto, basado en que las ideas pasan unas detrás de otras, la reversibilidad; que posibilita el estudio del paso del tiempo desde el presente al pasado o la simultaneidad; donde diversos procesos pueden llegar a darse en un mismo tiempo.

El tiempo histórico posibilita contextualizar los procesos sociales, entender la estructura y la regularidad de los cambios, comprender los cambios sociales como causas de un proceso y conocer la dinamicidad de la realidad social. Especialmente importante resulta la reflexión sobre los elementos de continuidad, pues es fundamental en la construcción del pensamiento histórico, de la misma forma que lo es la reflexión sobre el cambio, que examina un mismo objeto desde distintas perspectivas (Pagès y Santisteban, 2010).

Contenidos y temas transversales

Los contenidos de la unidad están inmersos en el “Bloque 2: La Historia” del 1^{er} curso de la E.S.O. Dentro del contenido llamado “La Historia Antigua” nos centraremos en el apartado “El mundo clásico, Grecia: las “polis” griegas, su expansión comercial y política. El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo. El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía”, y más concretamente en el punto de “las polis griegas”, pues el objeto de la unidad didáctica gira, como ya hemos advertido antes, en torno al concepto de democracia ateniense, al que irremediablemente van ligados otros contenidos inseparables, como son la participación política o el concepto de ciudadanía.

Entendemos pues como básico que los estudiantes comprendan que la democracia, y en particular la democracia ateniense, no sería posible sin la participación política y que para esta es requisito indispensable la ciudadanía. Una ciudadanía basada en la isonomía de aquellos que han luchado juntos por la libertad y la independencia de la polis y que comparten un mismo estilo de vida y un mismo código social que hace surgir el sentimiento de pertenencia fruto de la creación de una identidad concreta.

De este modo, se trata de que los alumnos comprendan la democracia ateniense como un nuevo sistema de organización política por medio del cual los ciudadanos tenían poder de decisión directa sobre el presente y futuro de la polis en todos los ámbitos. No

obstante, para tener ese poder de decisión era necesario tener unos derechos que se consiguieron a la postre de la obligación de la defensa de la patria por parte de todos los habitantes libres de la polis; esos derechos, que permitían la participación política, eran otorgados por la concesión de la ciudadanía, pero esta solo correspondía -durante el siglo V antes de nuestra era- a aquellos hijos varones de padre y madre atenienses y mayores de 18 años. Esta restricción hace surgir un sentimiento de pertenencia a una colectividad caracterizada por compartir un mismo estilo de vida y una vocación guerrera, fruto de una identidad cuyo mayor nexo era precisamente la defensa de la patria. Este nexo tendrá su máximo exponente en la asamblea, órgano de gobierno en el que la isonomía sería la primera norma, pues posibilitaría la justa toma de decisiones.

Además, habrá una serie de contenidos de carácter transversal que se integrarán y se desarrollarán junto con los anteriores. Se trata, como afirma el currículo, de que “cualquier decisión [tenga] como horizonte la educación en valores democráticos y cívicos”, siendo este elemento el de mayor relevancia a la hora de realizar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje como la unidad didáctica, ya que prepara “a los alumnos para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida”.

Para poner en práctica este ideal, a la par que deberemos prestar especial atención al uso del lenguaje, existen unos temas transversales a los que los contenidos desarrollados en la unidad didáctica se prestan especialmente. Estos son:

- La convivencia; entendiendo que la educación para la convivencia moral y cívica es la base para el resto de los temas transversales. Puesto que la moral facilita el juicio y postura ética para con unos valores democráticos, solidarios y participativos.
- La paz; entendiendo que la paz no es la ausencia de guerra, sino que es lo contrario al concepto de violencia y es un requisito básico para el desarrollo óptimo de los alumnos, de la función docente, del proceso enseñanza-aprendizaje y de la sociedad.
- La igualdad de oportunidades entre los sexos; intentando crear de este modo una dinámica correctora de las discriminaciones por razón de sexo desde los centros educativos.

Orientaciones didácticas y metodológicas

La metodología seleccionada para poner en práctica en la unidad didáctica que vamos a trabajar intenta dar respuesta a la necesidad de innovación causada por el aprendizaje memorístico destinado a superar satisfactoriamente las pruebas de evaluación, así como por el nulo razonamiento histórico probablemente impulsado por el mismo método de evaluación hoy vigente desde la escuela del siglo XIX.

Esta metodología consiste en el aprendizaje de la historia a través de los conceptos, pues estos, como afirmaban Nichol y Dean ya en 1997, suponen el andamiaje a través del cual damos sentido a nuestro mundo. Para trabajar los conceptos lo haremos a través del *learning cycle*, un procedimiento de trabajo en el cual el profesor pasa de ser centro del aprendizaje a orientar a los estudiantes para que sean capaces de construir conceptos científicos por sí mismos. Esto se consigue mediante un proceso en el que se combinan experiencias prácticas y actividades de elaboración mental y cuya máxima para el aprendizaje es “explorar los fenómenos antes de explicarlos” (Brown y Abell, 2007).

Este sistema está dividido en fases, la primera es la fase de Implicación, cuyo objetivo es capturar la atención de los estudiantes y hacer explícitas sus ideas previas (Brown y Abell, 2007); supone la presentación de un problema o concepto a partir de la percepción que de él tengan los alumnos, no ya solo buscando una motivación inicial, sino el desarrollo de un aprendizaje significativo desde las experiencias previas de los mismos alumnos. La segunda fase consiste en presentar a los alumnos experiencias directas hasta llegar a un punto de desequilibrio o disonancia cognitiva, confrontando conocimientos previos con conceptos superiores y buscando elementos de análisis históricos que nos ayuden a profundizar en el problema inicial. Posteriormente, en la tercera fase, haciéndoles preguntas, les guiaremos en la interpretación de los datos hasta el re-equilibrio y la acomodación del concepto, lo que Chi y Roscoe (2002) llamaban asimilación (Marek, *et al.* 1990 y 2003 y Marek, 2008). Tras esto se utilizan los conceptos adquiridos como base de nuevas experiencias para crear nuevos conocimientos, volviendo a iniciarse el ciclo de aprendizaje, formulando de esta forma nuevas hipótesis y aplicando o validando los análisis anteriores.

Con esta metodología, *a priori* complicada y a todas luces exigente tanto para el profesor como para los alumnos, buscamos una participación más activa del alumnado que la de ser simple receptor de información, para lo cual se requiere una observación directa, constante y pormenorizada de los alumnos, que si bien en clase resulta casi imposible, puede llevarse a cabo mediante la retroalimentación de las respuestas por escrito de las

experiencias. Del mismo modo, este resulta un clima idóneo para la discusión y el debate.

Si bien es necesario programar correctamente la unidad didáctica, hemos de ser conscientes que esta puede verse modificada sustancialmente por diversos motivos, siendo uno de los más importantes en esta metodología lo que Chi y Roscoe (2002) llaman “conocimiento ingenuo”, es decir, un conocimiento incorrecto formado por un tópico que a menudo impide la comprensión profunda del conocimiento formal, puesto que los alumnos, al aprender un conjunto de conocimientos, no afrontan la situación como *tabula rasa*, sino que lo habitual es que posean algún tipo de conocimiento previo, muchas veces erróneo. En este caso, tendremos que ayudarles a desplazar esas creencias incorrectas infundiendo nuevos conocimientos y revisar los ya existentes.

Temporalización

Como ya hemos avanzado antes, la unidad se desarrollará durante el transcurso de tres sesiones de 50 minutos cada una durante el tercer trimestre del curso, en concreto durante los días 18, 19 y 20 de abril del presente año. Sabiendo que a este nivel corresponde tres sesiones de Geografía e Historia a la semana en la asignatura de Ciencias Sociales, conlleva una semana de trabajo. Aunque las clases sean de 50 minutos hemos de contar con un margen de tiempo para cambiar de aula, organizar los recursos, repartir los dossieres con los que los alumnos trabajarán y hacerles una breve introducción al tema, así como a la metodología de trabajo el primer día y una recapitulación de lo estudiado el día anterior en las restantes sesiones, por lo que programamos de este modo sobre 40 minutos.

Secuenciación de las sesiones: Objetivo, contenido y actividades de aprendizaje

Antes de comenzar con las actividades de los alumnos, creemos conveniente dejar claro que estas no son un simple corpus de ejercicios destinados a afianzar conocimientos expositivos, sino que son el verdadero motor del proceso enseñanza-aprendizaje. Son un conjunto de experiencias que a través de los conceptos permiten desarrollar los contenidos, las competencias y los temas transversales con arreglo a los objetivos y los criterios de evaluación.

Primera sesión:

La primera sesión de la unidad comienza con un ejercicio para tratar el concepto de la democracia ateniense, este lo realizaremos en aproximadamente 10 minutos,

proyectaremos un fragmento del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” –documental que utilizaremos repetidas veces a lo largo de estas sesiones- en el que se explica la influencia que ha tenido en occidente la cultura griega y sobre todo en la “civilización occidental” la democracia ateniense. Tras este visionado se interpelará a los alumnos con una serie de preguntas, después de la puesta en común de aquellos alumnos que voluntariamente quieran participar en la misma, escribirán la disertación a la que lleguen como conclusión. Este procedimiento es el que seguiremos durante todo el desarrollo de la unidad. En este caso hacemos estas preguntas por dos motivos fundamentales, en primer lugar para saber cuáles son los conocimientos de partida de los estudiantes sobre la democracia y su origen, y en segundo para intentar construir un aprendizaje significativo partiendo de lo que ya saben o, al menos, de lo más cercano a ellos.

El segundo ejercicio o experiencia de esta actividad, en el que invertiremos otros 10 minutos, supone la lectura de un párrafo de una fuente secundaria y la respuesta a sus pertinentes cuestiones. Con la reflexión que surja de esta esperamos que los alumnos empiecen a ser conscientes de la importancia de la defensa de la patria en la antigüedad clásica. Además, se trata de uno de los primeros contactos con la dinámica de trabajo, por lo que antes de realizar abstracciones complejas deberían comprender cómo funciona este sistema.

La tercera experiencia, a la que dedicaremos otros 10 minutos, se trata de la observación de una imagen de la falange hoplita a la que le siguen unas preguntas que deben responder; el razonamiento que hagan de la formación de lucha serán los contenidos del ejercicio. Aunque por su estructura parezca una actividad motivadora de iniciación realmente es un ejercicio de desarrollo, pues pertenece ya a aquellos que dotan de contenido la unidad, en este caso se busca que los alumnos sean conscientes de que existe en la guerra la misma unidad que posteriormente verán en la vida social de polis.

La última y cuarta experiencia de esta primera sesión, de otros 10 minutos de duración, consiste en otro visionado del ya mencionado documental y la respuestas a una serie de preguntas relacionadas con el concepto que estamos tratando, esta nos servirá de transición entre los contenidos puramente belicistas a los contenidos políticos, pues la idea que queremos que los alumnos desarrollen es la relación entre política y guerra/defensa. En este visionado se proporcionan las claves para entender el sustrato de la democracia, por lo que las preguntas parecen meramente reproductivas pero nada más lejos de la realidad, pues esperamos que comiencen a enlazar conocimientos que de otra manera sería imposible.

Segunda sesión:

Si bien durante la primera sesión los conceptos que hemos intentado desarrollar serían los de “defensa de la patria” y “guerra”, durante la segunda intentaremos que comprendan los conceptos de “participación política”, “igualdad” y “asamblea”. La primera experiencia de esta sesión, en la que invertiremos 10 minutos, supone los ejercicios que en el Anexo I se han llamado ejercicio 5 y ejercicio 6 por razones meramente organizativas y procedimentales, siendo en realidad dos maneras de acercarnos sucintamente al mismo concepto. Estos ejercicios consisten en la observación de una imagen donde aparece una *clepsidra* y un fragmento del ya citado documental donde se explica su uso y su aplicación política y, como es ya habitual, en dar respuesta a las cuestiones que proponemos a los alumnos, con lo que buscamos que sean conscientes de la importancia de la igualdad en la participación política.

Para la segunda experiencia de esta sesión –en el Anexo I: ejercicio 7-, a la que dedicaremos 10 minutos, proponemos la reflexión y la respuesta a unas cuestiones surgidas de la observación de una imagen con la asamblea. Pretendemos que esta imagen se ponga en relación con otras imágenes similares vistas por los alumnos en el ejercicio inicial de motivación, donde se observan parlamentarios de occidente en el presente durante una votación a mano alzada y sean conscientes de este hecho.

El tercer ejercicio de la sesión –en el Anexo I: ejercicio 8-, de 10 minutos de duración, consiste en la proyección y el visionado de dos fragmentos del documental que para este requisito estamos utilizando donde se nos habla sobre el *cleroterion* y la elección de cargos mediante sorteo. Una vez más intentamos relacionar conocimientos previos que los alumnos tienen con nueva información para desarrollar pensamiento científico. En este caso no les supondrá mucha dificultad relacionar la elección de cargos públicos al azar con el control del poder público y la corrupción, pues están habituados a estos términos.

El cuarto ejercicio de esta sesión segunda de la unidad –en el Anexo I: ejercicios 9 y 10- al que dedicaremos 10 minutos de la sesión, consiste en la lectura de una fuente primaria, concretamente la “Constitución de los atenienses” de Aristóteles, y otra secundaria. Ambas tratan de los temas tocados en la asamblea, desde el control a los magistrados electos hasta la defensa del país, pasando por la organización económica o política, y la capacidad de acción administrativa, jurídica e incluso religiosa. Las preguntas que se hacen al respecto de estas lecturas nos servirán, además, para dilucidar si los alumnos han ido captando y asimilando profundamente la información propuesta sobre la importancia de la asamblea ateniense. Y poder pasar, ya sí, al último

de los bloques en el que esperamos que terminen de relacionar conceptos y por entender todo.

Tercera sesión:

Si en las anteriores sesiones las principales dimensiones han sido la guerra como elemento de nexo entre ciudadanos, la defensa de la polis que hace la identidad como expresión máxima del sentimiento de pertenencia y la política a través de la participación igualitaria en la asamblea, en esta será la ciudadanía que nace de la guerra la dimensión central.

La primera experiencia de este tercer día –en el Anexo I: ejercicio 11-, a la que dedicaremos 10 minutos, consiste en la lectura, el visionado y las respuestas de un texto, un fragmento de documental y unas preguntas, respectivamente, en el que se trata el tema del surgimiento de la asamblea y la limitación en el acceso a la ciudadanía por razón de edad, sexo y sangre. Vistas estas restricciones y la importancia que para los atenienses tenía la asamblea, tanto en su forma como en su fondo, cabe preguntarse si todos los atenienses pueden participar en la asamblea, para que sean conscientes de que no todos los que cumplieren estos requisitos eran considerados como ciudadanos y se familiaricen con la acepción ateniense de ciudadanía. Terminaremos dicha experiencia con un tramo de dicho documental donde se narran las diferencias entre clases sociales.

La segunda experiencia de esta sesión –correspondiente con los ejercicios 12 y 13 del Anexo I-, en la que invertiremos 10 minutos, planea sobre el concepto de ciudadanía e igualdad ente pares, aprovechando el Discurso fúnebre de Pericles y un segundo texto de una fuente secundaria con la que esperamos que al hacer la reflexión sobre las preguntas que les proponemos terminen de ser conscientes de la diferencia existente entre ciudadano y habitante y afiancen conocimientos antes de pasar al siguiente “nivel”.

En el tercer ejercicio de la presente sesión –en el Anexo I: ejercicio 14-, al que dedicaremos 10 minutos, se propone la reflexión sobre una lectura: “si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá?”. Con esta reflexión queremos que enlacen la ciudadanía con la defensa de la polis, la defensa de la polis con la guerra, la guerra con la igualdad y la igualdad con la participación política. Esta, a pesar de no ser el último ejercicio, supone una de las preguntas de control final que nos ofrecerá especialmente información sobre si han entendido lo que queríamos transmitirles.

El cuarto y último ejercicio –en el Anexo I: ejercicio 15-, de otros 10 minutos de duración, será la visualización y posterior reflexión a través de una pregunta, como viene siendo

habitual, de un fragmento del documental en el que se explica el surgimiento de la democracia ateniense, con este pretendemos que los alumnos pongan punto y final a la experiencia con una deliberación en la que pongan en práctica todos los conocimientos adquiridos, ordenándolos y organizándolos a la vez que lo plasman en el documento.

Sesión 1ª			
Experiencias	Contenidos	Objetivos	Temporalización
Experiencia 1: video.	Influencia de la cultura griega y de la democracia ateniense en occidente.	Conocer los conocimientos de partida sobre el tema de los estudiantes. Captar la atención de los alumnos y motivarlos.	10 minutos.
Experiencia 2: lectura.	La defensa de la polis en la antigüedad clásica.	Comprender la importancia de la defensa de la patria en la antigüedad clásica. Iniciar a los alumnos en la metodología del <i>learning cycle</i> .	10 minutos.
Experiencia 3: imagen.	La falange hoplita.	Asumir la necesidad de unidad en la formación militar.	10 minutos.
Experiencia 4: video.	Características del buen político.	Relacionar la política con la defensa de la polis.	10 minutos.

Sesión 2ª			
Experiencias	Contenidos	Objetivos	Temporalización
Experiencia 1: imagen y lectura.	Aplicación política del reloj de agua (<i>clepsidra</i>).	Comprender la importancia de la participación política en igualdad.	10 minutos.
Experiencia 2: imagen.	La asamblea ateniense.	Inferir la similitud de los tipos de votaciones entre la asamblea ateniense y los parlamentarios occidentales.	10 minutos.
Experiencia 3: vídeo.	La máquina de elección de cargos al azar (<i>cleroterion</i>).	Unir la elección de cargos públicos con el control del poder político.	10 minutos.
Experiencia 4: lectura.	Capacidad de organización y acción política, administrativa, jurídica y religiosa de la asamblea.	Reconocer la importancia de la asamblea ateniense como forma de organización estatal.	10 minutos.

Sesión 3ª			
Experiencias	Contenidos	Objetivos	Temporalización
Experiencia 1: lectura y vídeo.	El surgimiento de la asamblea. La ciudadanía ateniense.	Conocer la acepción del concepto de ciudadanía, así como su grado de alcance social.	10 minutos.

Experiencia 2: lectura.	Ciudadanía e igualdad.	Ser conscientes de la diferencia entre ciudadanos y habitantes. Afianzar los conocimientos adquiridos.	10 minutos.
Experiencia 3: lectura.	Ciudadanía y defensa de la polis.	Relacionar y conectar los conceptos trabajados en las experiencias anteriores. Conocer el grado de asunción de los conceptos.	10 minutos.
Experiencia 4: vídeo.	El surgimiento de la democracia	Organizar, ordenar e interiorizar los conocimientos adquiridos.	10 minutos.

Medidas para el alumnado con necesidades específicas

El mayor problema que nos vamos a encontrar al llevar a cabo la unidad didáctica es el casi completo desconocimiento de la geografía y la historia, puesto que durante la etapa de Educación Primaria solo han trabajado la historia en el “Bloque 4. Las huellas del tiempo”, donde se pretende sentar las bases de las nociones de sucesión, duración y simultaneidad, del conocimiento histórico de cambio y continuidad y “desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia”.

Otro de los obstáculos que hemos de superar son los perfiles tan heterogéneos de los alumnos, donde nos encontramos con alumnado con necesidad específica de apoyo educativo –ACNEAE-, entre los hay un gran número de alumnos diagnosticados con TDA/TDAH, además de retrasos en el lenguaje por condiciones personales o de historia

personal, por adopción en concreto; es el caso de dos alumnos de procedencia asiática que no manejan aún el idioma y que les ha sido asignado este curso por decisión administrativa. Esto sucede a causa de la concesión por parte de la Administración de aulas con el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento –PMAR-, pero no de las aulas del Programa de Aprendizaje Integral –PAI-, con lo que nos encontramos con una amalgama de estudiantes con características dispares. Aun así huelga decir que es el primer y único centro concertado de la ciudad en poder ofrecer este programa a su alumnado.

Las medidas específicas de intervención educativa que se han decidido llevar a cabo con estos estudiantes –previo informe pedagógico y con el beneplácito de los tutores legales de los alumnos- son medidas básicas, pues no implican realizar cambios sustanciales en los contenidos ni en la organización del currículo, manteniéndolo inalterado pero sin las que los alumnos no progresarían, lo que nos llevará a reforzar aquellos aspectos puntuales que los alumnos perciban como difíciles de superar o ampliar aquellos contenidos que así lo precisen. Estas son adaptaciones curriculares no significativas que se efectuarán de forma prolongada, basadas en minimizar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, es decir, en la reducción del currículo a los mínimos que exige la normativa vigente para poder promocionar y titular. Además de clases de apoyo para aquellos alumnos con TDA/TDAH y un programa de inmersión lingüística con aulas de español para los migrantes que lo necesiten.

Esta decisión se toma en consecuencia por la opción que se ha optado desde la dirección, junto con el equipo de orientación, el profesorado y los padres los alumnos de no hacer adaptaciones curriculares significativas. Intentando integrar a los alumnos de la mejor manera posible y examinándolos solo de los contenidos básicos de currículo. Para poder poner en práctica todo este mecanismo, el centro cuenta con profesorado encargado de estos alumnos, así como con un orientador y un pedagogo responsables del aula de inclusión.

Si entendemos como inclusión un modelo dinámico y cambiante formado por todos aquellos que constituyen la comunidad educativa, habríamos de suponer esta como enriquecedora, fomentándola y no tildándola de fuente de conflictos. Sin embargo, supone una dificultad añadida a la ya de por sí complicada enseñanza de las Ciencias Sociales en la adolescencia, en la que los contenidos son obligados mediante criterios de evaluación y estándares evaluables. Por lo que el colegio dispone de estas medidas mínimas para la atención a la diversidad y cubrir así las necesidades educativas especiales del alumnado.

Contextualización del centro y espacios y recursos.

La unidad didáctica la realizaremos en los grupos A y B de 1º de E.S.O. del colegio San Viator sito en la ciudad de Huesca. Se trata de un colegio concertado y católico en el centro de la ciudad donde la mayoría de los alumnos son de nacionalidad española, por lo que en casi la totalidad de los casos la barrera lingüística estaría solventada. Dicho centro se ubica en una zona de clase acomodada donde la mayoría de familias se conforman de padre, madre e hijos. Si bien en algunos casos los alumnos de estas clases provienen de familias monoparentales –por diversos motivos- o directamente desestructuradas, lo que puede dificultar la implementación de la unidad didáctica.

El colegio ofrece estudios desde Educación Infantil de segundo ciclo hasta Educación Secundaria Obligatoria -4º E.S.O.-, siendo en las dos primeras etapas bilingüe de inglés. El mismo dispone de un gran patio de recreo y esparcimiento, pabellón polideportivo, biblioteca, aulas especializadas de informática -con acceso a Internet-, de plástica, de tecnología... todas ellas están dotadas de pizarra digital y conexión Wi-Fi, contando el colegio con ordenadores portátiles para trabajar en el aula.

La unidad la realizaremos en las aulas de dichas clases, pues, como ya hemos comentado contamos con ordenador y conexión a Internet –imprescindible por si el vídeo no pudiese reproducirse con las licencias adquiridas por su formato .mkv-, además de pizarra digital que utilizaremos como mero proyector. Contaremos como recurso también con el dossier (Anexo I) ya mencionado en el que los alumnos deberán escribir las reflexiones que hagan al respecto de los ejercicios que se proponen y el cual está compuesto por fragmentos extraídos de los libros de Domínguez (2003); *Historia Antigua (Grecia y Roma)*, de Fouchard (1995); *El mundo Griego* y de Pomeroy, Burnstein, Donlan y Tolbert (1999); *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural*, así como del *Discurso fúnebre de Pericles* –escrito por Tucídides- y la *Constitución de los atenienses* –escrita por Aristóteles-. A lo que se han de sumar diversas imágenes y el recurso principal de la unidad, el documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo”, del que se extraerán las partes que a nosotros nos son de interés. Por último, no debemos olvidar el diario de clase, un cuaderno en el que anotaremos los aspectos más relevantes de la práctica docente en el aula y que nos servirá para objetivar las percepciones que de la actividad y del grupo se tienen. Puesto que en relación a los recursos personales contaremos solamente con el docente –alumno del Master de Profesorado- que será un mero acompañante en el proceso enseñanza-aprendizaje y con los alumnos, que actuarán como verdaderos protagonistas responsables de su formación

Criterios de evaluación

La evaluación tiene como fin valorar el grado de consecución de unos aprendizajes con respecto a unos objetivos marcados, es decir, el nivel de dominio de los conocimientos adquiridos así como el de progreso alcanzado por el alumno en el desarrollo de las competencias básicas. Por lo que se ha de tener en cuenta el nivel inicial de cada alumno, el esfuerzo y el progreso que ha realizado. Pero no se tendrán en consideración solamente estos términos, sino que también se evaluará el proceso. Estos objetivos -que señalan el nivel de adquisición de los contenidos y el grado de desarrollo de las competencias- se evalúan en relación a unos criterios y estándares de aprendizajes evaluables. Para nuestra unidad didáctica proponemos los siguientes:

Crit.UD.1. Conocer los rasgos principales de las polis griegas, identificando los rasgos principales de la “democracia ateniense” y comparándolos con los de las democracias actuales. Valorar la trascendencia del establecimiento de ese modelo político.

Crit.UD.2. Localizar en el espacio-tiempo los hechos y procesos detonantes del surgimiento de la democracia en Atenas.

Crit.UD.3. Reconocer la importancia de la participación política en el correcto funcionamiento democrático.

Crit.UD.4. Asume la ciudadanía como elemento indispensable para la efectiva participación política.

Crit.UD.5. Expresar oralmente y por escrito correctamente reflexiones superiores en lengua castellana, utilizando un vocabulario apropiado respecto a los contenidos.

Crit.UD.6. Participar ordenadamente en la puesta en común grupal de los ejercicios propuestos, respetando las opiniones de los demás.

Crit.UD.7. Desarrollar capacidades de comprensión relacionadas con los conceptos del pensamiento histórico o de segundo orden.

Est.UD.1. Identifica distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferentes tipos de fuentes históricas.

Est.UD.2. Describe algunas de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.

Est.UD.3. Conoce y localiza los hechos más relevantes que desencadenan el origen de la democracia.

Est.UD.4. Interioriza la participación política como base de la democracia.

Est.UD.5. Conoce la importancia del concepto de ciudadanía para la participación democrática.

Est.UD.6. Utiliza la lengua castellana correctamente para expresar pensamientos de orden científico.

Est.UD.7. Participa en las diferentes actividades respetando el turno de palabra así como las producciones de sus compañeros.

Est.UD.8. Comprende las nociones de relevancia y tiempo históricos.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son aquellos medios que nos permiten hacer la valoración sobre el nivel de consecución de los objetivos, es decir, permiten valorar los avances que se producen como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje y conocer si es necesario cambiar algunos aspectos, para lo que es altamente recomendable evaluar tanto el proceso de aprendizaje, como el de enseñanza, así como la misma práctica docente.

Para evaluar el proceso de enseñanza, aspecto clave en la práctica educativa, puesto que permite ser consciente de los aspectos que funcionan en el proceso y los que se deben modificar, se necesita que el profesor sea autocrítico, siendo la mejor herramienta la autoobservación, en este caso se verá apoyada esta idea con la utilización del diario de clase o cuaderno de observación, para lo que tendremos que analizarlo pormenorizadamente. Del mismo modo, la evaluación de la práctica docente permite evaluar si este proceso admite la adquisición de los contenidos. Y es que como afirma Zabala (1995): “para mejorar la calidad de la enseñanza hay que conocer y poder valorar la intervención pedagógica del profesorado”.

En último lugar tenemos la evaluación del proceso de aprendizaje. Esta comienza con una pequeña evaluación diagnóstica para conocer qué es lo que los alumnos saben sobre la democracia, para continuar con una parte procesual, es decir, formativa. Esta viene dada de la mano de la retroalimentación con carácter analítico facilitada a los alumnos a medida que avanzan las sesiones de trabajo y que servirá para conocer el grado de exactitud de los contenidos asimilados por los alumnos. Así como de una calificación que realizaremos a través de una rúbrica -que a continuación se presenta- ayudada de los estándares de aprendizaje evaluables, esta nos valdrá para evaluar contenidos de tipo procedimental, actitudinal y conceptual. La rúbrica tendrá un valor del 100% de la calificación numérica final,

puesto que no creemos oportuno añadir autoevaluaciones o coevaluaciones a sistemas de tipo no cooperativo o colaborativo.

Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
No identifica ningún rasgo de la organización socio-política y económica de las polis griegas.	Identifica algunos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferentes tipos de fuentes históricas.	Identifica distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferentes tipos de fuentes históricas.	Identifica todos los rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferentes tipos de fuentes históricas.
No describe ninguna de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.	Describe algunas de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.	Describe varias de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.	Describe todas de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.
No conoce ni localiza los hechos más relevantes que desencadenan el origen de la democracia.	Conoce y localiza algunos de los hechos más relevantes que desencadenan el origen de la democracia.	Conoce y localiza correctamente los hechos más relevantes que desencadenan el origen de la democracia.	Conoce y localiza con exactitud todos los hechos más relevantes que desencadenan el origen de la democracia.
No tiene ninguna noción sobre la participación política democrática.	Tiene vagas nociones sobre la participación política como base de la democracia.	Interioriza la participación política como base de la democracia.	Interioriza y asume la participación política como base de la democracia.

Desconoce la importancia del concepto de ciudadanía para la participación democrática.	Conoce suficientemente la importancia del concepto de ciudadanía para la participación democrática.	Conoce bien la importancia del concepto de ciudadanía para la participación democrática.	Conoce y comprende la importancia del concepto de ciudadanía para la participación democrática.
Utiliza la lengua castellana incorrectamente para expresar pensamientos.	Utiliza la lengua castellana correctamente para expresar pensamientos de orden científico, aunque a veces comete errores.	Utiliza la lengua castellana correctamente para expresar pensamientos de orden científico.	Utiliza la lengua castellana sin fallos para expresar pensamientos de orden científico.
No comprende las nociones de relevancia ni de tiempo históricos.	Comprende vagamente las nociones de relevancia y de tiempo históricos.	Comprende suficientemente las nociones de relevancia y tiempo históricos.	Comprende perfectamente las nociones de relevancia y tiempo históricos.
No participa en las diferentes actividades o no respeta el turno de palabra así como las producciones de sus compañeros.	Participa en las diferentes actividades respetando en ocasiones el turno de palabra así como las producciones de sus compañeros.	Participa con frecuencia en las diferentes actividades respetando normalmente el turno de palabra así como las producciones de sus compañeros.	Participa en las diferentes actividades respetando siempre el turno de palabra así como las producciones de sus compañeros.

Bibliografía

- Brown, P. L. y Abel, S. K. (2007). Learning Cycle: presentación del concepto después de la exploración. Extraído y traducido de Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the learning cycle. *Science & Children*, 46, 58–59.
- Chi, M. T. H. y Roscoe, R. D. (2002). Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales. Extraído y traducido de: Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Domínguez, A. J. (2003). La Grecia arcaica. En J. Gómez (Coord.), *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (pp. 73-137). Barcelona, España: Ariel.
- Fouchard, A. (1995). Ciudadanos y no ciudadanos. En M. Kaplan (Dir.), *El mundo Griego* (pp. 133-136). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 15, pp. 15-26.
- Marek, E. A. (2008). Presentación del Learning Cycle. Traducido y extraído de Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), pp. 63-69.
- Marek, E. A. *et al.* (1990 y 2003). Las tres fases del Learning Cycle. Extraído y traducido de: Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). Preservice Elementary School Teachers' Understandings of Theory Based Science Education. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education* (pp. 93).
- Marek, E. A., Eubanks, C., & Gallaher, T. H. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (9), pp. 821-834.

Nichol, J. y Dean, J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills* (pp. 108-117). London & New York: Routledge.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30 (82), pp. 281-309.

Pomeroy, S., Burnstein, S., Donlan, W. y Tolbert, J. (1999). Las rivalidades de las ciudades-estado griegas y el desarrollo de la democracia ateniense. *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural* (pp. 231-274). Barcelona, España: Crítica.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 3 de enero de 2015.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) el 2 de junio de 2016.

ANEXO II

**PROYECTO DE INNOVACIÓN:
LA CIUDADANÍA GUERRERA COMO BASE
DE LA DEMOCRACIA ATENIENSE**

Rafael Pedro Caballero Paredes (NIA: 558280, DNI: 52969970-G)

Evaluación e innovación docente e investigación educativa.

Profesor: Javier Paricio Royo

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación-Universidad de Zaragoza

Índice

1. Introducción.....	2
2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio	2
3. Presentación del problema objeto de estudio	5
4. Metodología.....	8
5. Presentación de resultados.....	13
5.1. Cuaderno de observación.....	13
5.2. Resultados de la categorización	25
6. Interpretación de resultados.....	31
7. Bibliografía.....	38
8. Anexos.....	41
8.1. Anexo I	41
8.2. Anexo II.....	47

1. Introducción

El proyecto que a continuación vamos a desarrollar se trata de un proyecto de innovación pedagógica, no tanto porque hasta ahora nunca se haya hecho nada parecido, pues desde hace décadas se vienen llevando a cabo experimentos de este tipo, sino porque aún hoy se siguen impartiendo las Ciencias Sociales a través de clases magistrales en las que el profesor dicta los contenidos esperando su asimilación y reproducción por parte de los alumnos.

Con la experiencia didáctica que vamos a llevar a cabo pretendemos que los alumnos sean los protagonistas de su propia formación y que ellos mismos puedan llegar a construir su propio conocimiento a través del razonamiento lógico de conceptos mediante una serie de preguntas sobre diferentes recursos que nosotros les proporcionaremos.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

Dicho ejercicio lo realizaremos en los grupos A y B de 1º de E.S.O. del colegio San Viator, sito en la ciudad de Huesca. Se trata de un colegio concertado en el centro de la ciudad donde gran parte de los alumnos son de nacionalidad española, por lo que en la mayoría de los casos la barrera lingüística estaría solventada. Si bien es cierto que contamos en el aula con alumnos de procedencia asiática que no manejan aún el idioma y que les ha sido asignado este curso por decisión administrativa. Del mismo modo, aunque al colegio le han sido concedidas aulas del Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento –PMAR-, no ha sucedido lo mismo con las del Programa de aprendizaje inclusivo –PAI-, por lo que en estas aulas nos encontramos, aunque no son mayoría, desde alumnos con problemas reales de comprensión intelectual hasta alumnos disruptivos provenientes de familias desestructuradas.

Los perfiles tan heterogéneos de los alumnos serán los mayores problemas a los que nos vamos a enfrentar al poner en práctica nuestra experiencia. Además del casi completo desconocimiento de la historia, pues en primaria apenas han trabajado sobre ella y hasta ahora casi únicamente han estudiado geografía; del grado de desarrollo cognitivo de los mismos, pues presentimos que solo de 3 a 5 alumnos de los más de 40 tienen desarrollado el pensamiento histórico abductivo hasta el punto de poder abstraerse y conseguir finalizar la actividad con los resultados que cabría desear; y de que durante

años han sido programados para superar pruebas. Por lo que, debido al aprendizaje memorístico destinado a pasar satisfactoriamente los exámenes y el nulo razonamiento histórico probablemente impulsado por el método de evaluación, nos preguntamos si los alumnos pueden aprender de otra forma ahondando en los contenidos a través de experiencias vivenciales.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget “define el pensamiento en términos de su estructura, más que de su contenido” (Sleeper, 1975 citado en Carretero y Limón, 1993). Según esta, lo que los alumnos pueden aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo (Carretero, 1985 citado en Carretero y Limón, 1993). Siguiendo estos postulados, Hallam sostiene que la etapa de las operaciones formales, donde los alumnos son capaces de hacer abstracciones complejas, y que en la teoría piagetiana comienza a partir de los 11 años edad, para el caso de la historia comenzaría a los 16,5 años (Booth, 1983). Sin embargo, Booth (1983) afirma que el pensamiento histórico abductivo es asequible a partir de los 12 o 13 años. Axioma que se ve reforzado cuando Carretero (2011) que alega que los adolescentes comprenden los conceptos históricos de forma mucho más limitada de lo que cabría esperar, puesto que en gran parte de los casos los entienden de manera errónea o incompleta, debido al carácter relacional de un gran número de ellos, presuponiendo así capacidad para entenderlos a partir de los 11 o 12 años. Además se prevé una mejora en la comprensión de los conceptos como consecuencia de la edad.

No obstante, aprender historia no es solo pensar de forma abductiva, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que favorece la capacidad de los estudiantes para manejar fuentes y utilizar conceptos de alto nivel -siempre que la discusión y el tratamiento de la información estén integrados en un currículo coherente- puede contribuir al desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos. Para esto es necesario una metodología activa que se englobe dentro de una comprensión del pasado coherente, imaginativa y empática. Así, tal y como pretendemos con nuestra actividad, a través de diversas evidencias visuales y de fuentes escritas primarias y secundarias, los alumnos adquirirán, además de las ya citadas capacidades para trabajar con fuentes históricas, conocimiento factual de los periodos y los contenidos trabajados (Booth, 1983).

También nos enfrentamos al problema, como afirman Chi y Roscoe (2002), de que los alumnos, al aprender un conjunto de conocimientos, no afrontan la situación como *tabula rasa*, sino que lo habitual es que posean algún tipo de “conocimiento ingenuo”,

es decir, un conocimiento incorrecto formado por un tópico que a menudo impide la comprensión profunda del conocimiento formal. Por lo que tendremos que ayudarles a desplazar esas creencias incorrectas infundiendo nuevos conocimientos –lo que los autores llaman asimilación- y revisando los ya existentes, en cuyo caso estos nuevos conocimientos podrán contradecir o refutar los previos.

Esto lo haremos mediante el trabajo con conceptos, pues estos suponen, como sostienen Nichol y Dean (1997), el andamiaje a través del cual damos sentido a nuestro mundo. Los conceptos son individuales, propios de cada uno de nosotros, ya que son el resultado de la selección y el descarte de ideas y de la interpretación de los juicios que de ellas hacemos. Sin embargo, y aunque la comprensión es diferente para cada cual, los conceptos comparten elementos comunes que hacen que podamos utilizar el término de forma significativa. Desde nuestro punto de vista los conceptos son imprescindibles para la comprensión y el conocimiento, y como afirmaba Bruner, el desarrollo conceptual es un proceso continuo e incremental. Así, la experiencia que aquí se propone parte de esta premisa, donde los conceptos se añadirán y refinarán progresivamente, implicando de forma activa las mentes de los alumnos para que exploren el significado y formulen su propia comprensión a través de la confrontación y la discusión. Y es que es a través de la participación en los debates abiertos de clase como los estudiantes transforman el conocimiento factual adquirido en ideas y teorías (Booth, 1983).

Para trabajar los conceptos lo haremos a través del *learning cycle*, un procedimiento de trabajo en el cual el profesor pasa de ser centro del aprendizaje a orientar a los estudiantes para que sean capaces de construir conceptos científicos por sí mismos. Esto se consigue mediante un proceso en el que se combinan experiencias prácticas y actividades de elaboración mental y cuya máxima para el aprendizaje es “explorar los fenómenos antes de explicarlos” (Brown y Abell, 2007). Este sistema está dividido en fases, la primera sería la fase de Implicación, cuyo objetivo es capturar la atención de los estudiantes y hacer explícitas sus ideas previas (Brown y Abell, 2007). La segunda fase consistiría en presentar a los alumnos experiencias directas hasta llegar a un punto de desequilibrio o disonancia cognitiva, para posteriormente, en la tercera fase, haciéndoles preguntas, guiarles en la interpretación de los datos hasta el re-equilibrio y la acomodación del concepto, lo que Chi y Roscoe (2002) llamaban asimilación (Marek, *et al.* 1990 y 2003 y Marek, 2008). Posteriormente se utilizan los conceptos adquiridos

como base de nuevas experiencias para crear nuevos conocimientos, volviendo a iniciarse el ciclo de aprendizaje.

3. Presentación del problema objeto de estudio

La experiencia que vamos a llevar a cabo la haremos coincidiendo con el Crit.GH.2.13. “conocer los rasgos principales de las polis griegas, identificando los rasgos principales de la “democracia ateniense” y comparándolos con los de las democracias actuales”. Para hacer esto podríamos explicar, como se ha hecho tradicionalmente las reformas de Solón, Clístenes y Pericles o las instituciones que la hacían realidad, pero nos parece contraproducente explicar el desarrollo o el funcionamiento de la democracia cuando la mayoría de estos alumnos no saben qué es este sistema de gobierno. Por lo que para dar respuesta a la pregunta de si los alumnos pueden aprender conceptos de historia de una manera más constructivista será para lo que llevemos a la práctica este *learning cycle*, siendo plenamente conscientes, como antes ya anunciábamos que pocos alumnos lograrán terminarlo satisfactoriamente.

De otro punto, “democracia ateniense” pertenece a los llamados conceptos asociativos, es decir, aquellos conceptos más categóricos que procedimentales que organizan un fenómeno específico dando sentido a los procesos y cuya comprensión depende de la comprensión de conceptos sustantivos. Por esto los encontramos a menudo como títulos de los capítulos de los manuales o como indicadores de los puntos de inflexión en el tiempo y las circunstancias históricas. Al aparecer, a menudo, en las interpretaciones sintéticas de las fuentes secundarias que los alumnos estudian, son difíciles de dominar para ellos (VanSledright, 2013). Sin embargo, si los estudiantes son capaces de utilizar estos conceptos asociativos podrán representar de forma útil y eficiente el pasado histórico (Lee, 2011). Así, la llamada democracia ateniense hace referencia a una forma de gobierno popular surgida en un espacio geográfico determinado, dentro de un período histórico ficticio concreto y que engloba una complejidad social y cultural que trasciende de lo puramente político. De esta manera, si los estudiantes son capaces de relacionar estos aspectos mediante las herramientas que les facilitamos, podrán servirse de esta red para crear conocimiento válido que les sirva para obtener una representación correcta de la historia, y lo que es más importante, hecho por ellos mismos.

Para explicar pues la democracia ateniense, entendemos como fundamental que entiendan que no sería posible sin la participación política y que para esta es requisito *sine qua non* la ciudadanía. Una ciudadanía basada en la isonomía de aquellos que han luchado juntos por la libertad y la independencia de la polis y que comparten un mismo estilo de vida y un mismo código social que hace surgir el sentimiento de pertenencia fruto de la creación de una identidad concreta. Estas serían pues las dimensiones sobre las cuales trabajaremos con nuestros alumnos y entorno a las que girarán las experiencias del proyecto, siendo el concepto principal “la democracia ateniense”. De esta manera, consideramos imprescindible definir correctamente las dimensiones más notables en las que nuestro proyecto se va a mover.

Así, según la RAE, democracia es la “forma de gobierno en la que el político es ejercido por los ciudadanos”, sin embargo es de recibo completar esta definición que en la antigüedad clásica supone un nuevo sistema de organización política a través del cual los ciudadanos tenían poder de decisión directa sobre el presente y futuro de la polis en todos los ámbitos, incluyendo aquellos de suma importancia.

El término ciudadanía lo define como el “conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”, como el “habitante libre de las ciudades antiguas” y como la “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” y es ahí donde radica su importancia, en ser titular de derechos políticos. Pues en la Atenas de Pericles podemos afirmar que era la condición de ciudadano, eso que solo podían ser los varones, hijos de padre y madre atenienses, mayores de 18 años, los que daban derechos que proporcionaban la posibilidad de participación política.

Consideramos la participación política como el pilar fundamental del sistema democrático, pues es requisito indispensable del mismo, y su demanda la que lo configura. Es la participación política la que hace posible la toma de decisiones justas, en igualdad, y la que carga de importancia a la asamblea como órgano fundamental de la democracia.

Del mismo modo es necesario definir identidad, la RAE sostiene que es el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”, es decir, es ese círculo del que nos habla Domínguez (2003) caracterizado “por compartir un mismo estilo de vida”, esto es, “su vocación guerrera” que hace surgir el sentimiento de pertenencia en la Atenas del siglo V de antes de nuestra era. Y que como

sostiene Sánchez (2015) siglos después la historia escolar perpetua a través de la creación de mitos que proporcionan cohesión mediante una conciencia nacional.

Por último, si entendemos pertenencia como el “hecho o circunstancia de formar parte de un conjunto, como una clase, un grupo, una comunidad, una institución, etc.” como dice la RAE, pronto podremos llegar a la conclusión que el sentimiento de pertenecer a algo, puede ser tan vago como la unidad de la misma clase, grupo, comunidad o institución, pues son elementos completamente aleatorios. De este modo, la unidad dependerá de la identidad de estos elementos y de la capacidad de influencia de los que la conciben. En este caso de la clase social que encuentra en la defensa de la patria su mayor nexo.

Una vez definidas las dimensiones sobre las cuales planeará nuestro proyecto, resta plantearse las cuestiones de investigación a las que nuestro estudio intentará dar respuesta mediante la categorización de las contestaciones de los propios alumnos. Estas son:

- ¿Hasta qué punto entienden que para los griegos la idea de ciudadanía está relacionada con el compromiso a la patria?
 - ¿Entienden la importancia del juramento de servicio a la patria?
 - ¿Entienden que entrar en el círculo militar es entrar también en el círculo de ciudadanos?
- ¿Hasta qué punto entienden que para la participación política es requisito obligatorio la posesión de la condición de ciudadano?
 - ¿Entienden que los ciudadanos se gobiernan a sí mismos?
 - ¿Entienden quiénes son los ciudadanos entre todos los habitantes?
- ¿Hasta qué punto entienden que la guerra es el origen de la participación política?
 - ¿Entienden que los hombres libres que han arriesgado su propia vida por defender la ciudad-estado reclamen como propio el derecho a la ciudadanía?
 - ¿Entienden que la ciudadanía es propiedad solo de aquellos que forman parte de una clase cuya principal característica es precisamente la defensa de la patria?

- ¿Hasta qué punto entienden que la participación política en igualdad en la asamblea por estos ciudadanos-guerreros es el pilar del sistema democrático?

- ¿Entienden la importancia de la asamblea como órgano administrativo fundamental de la polis?

4. Metodología

Para comenzar la actividad que llevaremos a cabo durante tres sesiones de trabajo de 50 minutos cada una en la asignatura de Ciencias Sociales, creemos fundamental comenzar con una breve explicación de lo que serán las próximas sesiones. Aunque realmente aprendan a trabajar con este sistema trabajando, es interesante plantear la actividad y el desarrollo de la misma, no ya solo por intentar captar su complicidad –sin la que esta experiencia no sería posible- sino por captar su atención al tratarse de una forma nueva de trabajar. Dicho en otras palabras; nos jugamos mucho desde el minuto 0 del partido.

La actividad que proponemos para tratar el concepto de la democracia ateniense comienza con el visionado del fragmento del minuto 42:45 al 43:40 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” –documental que utilizaremos repetidas veces a lo largo de estas sesiones- en el que se explica la influencia que ha tenido en Occidente la cultura griega y sobre todo en la “civilización occidental” la democracia ateniense. Tras este visionado se les pregunta a los estudiantes sobre si saben por qué se dice siempre que Atenas es la cuna de la democracia occidental y qué es para ellos la democracia. Tras una puesta en común de aquellos alumnos que voluntariamente quieran participar en la misma, escribirán la disertación a la que lleguen como conclusión. Este procedimiento es el que seguiremos durante todo el desarrollo de la actividad. En este caso hacemos estas preguntas por dos motivos fundamentales, en primer lugar para saber cuáles son los conocimientos de partida de los estudiantes sobre la democracia y su origen y para intentar construir un aprendizaje significativo partiendo de lo que ya saben o, al menos, de lo más cercano a ellos.

El segundo ejercicio o experiencia de esta actividad supone la lectura de un párrafo del libro “El mundo Griego” de Fouchard (1995) en el que se cuenta cómo al término del primer año de instrucción a todo ciudadano, tras prestar juramento a la

patria, se le proporciona una *dory* y un *hoplón*. Tras este texto cabe preguntar por qué. Con dicha reflexión esperamos que los alumnos empiecen a ser conscientes de la importancia de la defensa de la patria y no les suponga ningún problema. Además, supone uno de los primeros contactos con la dinámica de trabajo y antes de realizar abstracciones complejas deberían comprender cómo funciona este sistema.

La tercera experiencia se trata de la observación de una imagen de una falange hoplita a la que le siguen las preguntas: ¿qué piensas que le puede pasar a la formación si uno de los hoplitas que lleva el escudo (*hoplon*) es herido de muerte?, ¿en ese caso qué habrá que hacer? Lo deseable sería que los alumnos, por cuenta propia, dijese que si un hueco queda libre debería cubrirse inmediatamente para consolidar la formación y cayesen en la cuenta de que existe en la guerra la misma unidad que posteriormente verán en la vida social de polis. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad que puede suponer ese grado análisis y nos conformamos con que vean que la unidad de la falange es algo fundamental en la guerra. Del mismo modo esperamos respuestas como que para cubrir el hueco han de espaciarse, por ejemplo. Por lo que es ahí donde habríamos de estar preparados para poner en práctica nuestros conocimientos. Lamentablemente, podemos prever cuales pueden ser las respuestas de nuestros alumnos, pero evidentemente nunca podremos preverlas todas.

El cuarto ejercicio vuelve a ser el visionado de unos tramos del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo”, en concreto del minuto 24:45 al 25:38 y del 27:30 al 28:07. Cambiamos de tercio para pasar del belicismo de la guerra a la política, pues aunque aparentemente en estos escasos minutos se nos hable de deporte, se nos dan claves para entender el sustrato de la democracia. Así a la primera pregunta; ¿qué era necesario para llegar a ser un buen político?, esperamos que los estudiantes respondan: “ser un buen guerrero”, para lo que es indispensable tener un buen estado físico, respondiendo de esta manera también a la segunda pregunta: ¿por qué era tan importante tener un buen estado físico? Estas preguntas pueden parecer meramente reproductivas pero nada más lejos de la realidad, pues esperamos que comiencen a enlazar conocimientos que de otra manera sería imposible.

Los ejercicios quinto y sexto casi podían formar uno solo, pues versan sobre lo mismo. En el primero presentamos una imagen en la que se observa “un hombre enfadado” –suponemos que dirán- y a sus pies una *clepsidra*. A la pregunta; ¿para

qué piensas que sirve?, no esperamos que den buena respuesta. Esto se explicará seguidamente en el fragmento del minuto 10:00 al 10:10 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo”. Ahora la pregunta se complica, necesitando interpretaciones propias a la pregunta para qué era necesario limitar el tiempo de intervención de los políticos. Lo idóneo sería que contestasen: “para que todos hablaran lo mismo/el mismo tiempo/igual”, e ir de esta manera tejiendo las conexiones entre las palabras igualdad, política y guerra.

El séptimo ejercicio es la observación de una imagen propuesta y la contestación a dos preguntas sobre la misma. Estas son: ¿dónde se encuentran? y ¿qué está sucediendo? Siguiendo con la línea de la política, en la imagen se ve una votación a mano alzada – como era lo habitual- en la asamblea. La respuesta que queremos que den es precisamente esa: “están en la asamblea y están llevando a cabo una votación”. Cosa que puede parecer obvia, máxime cuando en la primera actividad hemos visto a políticos de diversos parlamentos hacer votaciones de este tipo. Sin embargo, dado el grado de maduración cognitiva de los alumnos esperamos contestaciones tales como; “están jaleando a los ponentes” o “están pidiendo el turno de palabra, como en clase”.

La octava actividad es el visionado de otros dos fragmentos del mismo documental, en este caso del minuto 10:10 al 10:22 y del 21:20 al 23:00. Aunque somos conscientes de que a los alumnos les puede llegar a parecer ridícula la dinámica de fragmentos visuales tan pequeños debido a la costumbre de visionar películas o documentales que ocupen toda la sesión, creemos que en el caso de poner trozos más extensos sería caer en el error de pretender que vuelvan a acumular información, solo que esta vez a través de un recurso visual. Por lo que consideramos adecuado este método. Concretamente en estos tramos nos hablan del *cleroterion* y de la elección de los cargos mediante sorteo. La pregunta que lanzamos es: ¿por qué crees que elegían a los cargos públicos al azar? y suponemos que responderán satisfactoriamente a nuestras expectativas contestando que “para evitar corruptelas”, pues es algo cercano tanto en cuanto ven noticias sobre este tema a diario. No obstante, para afianzar conocimientos, veremos la continuación de dichos fragmentos donde se nos explicará precisamente eso.

El noveno ejercicio se trata de la lectura de un párrafo de la “Constitución de los atenienses” donde Aristóteles nos narra el orden día de las asambleas y se extrae fácilmente que tocan todos los temas de interés público, desde el control a los magistrados electos hasta la defensa del país, pasando por la organización económica -

mediante el control de la producción cerealística- o política -mediante las acusaciones de traición a la polis-. De esta manera, a nuestra pregunta de por qué piensan que la asamblea podía ser tan importante esperamos que los alumnos infieran fácilmente que lo era porque en ella se tratan todos los temas que afectan a la polis en su conjunto.

La décima actividad resulta una continuación de la anterior, en la que un texto de “Historia Antigua (Grecia y Roma)” (Domínguez, 2003) cuenta la capacidad de acción administrativa, jurídica e incluso religiosa que tenía “el consejo”. Es pues la pregunta que cabe hacer: ¿a qué consejo se refiere? Aunque la respuesta parece obvia: “la asamblea”, esta pregunta nos servirá para dilucidar si los alumnos han ido captando y asimilando profundamente la información propuesta. Y poder pasar, ya sí, al último de los bloques en el que esperamos que terminen de relacionar conceptos y por entender todo. Así, si en los anteriores las principales dimensiones han sido la guerra como elemento de nexo entre ciudadanos, la defensa de la polis que hace la identidad como expresión máxima del sentimiento de pertenencia y la política a través de la participación igualitaria en la asamblea, en este será la ciudadanía que nace de la guerra la dimensión central.

El ejercicio undécimo consistirá en el visionado y la lectura, respectivamente, del tramo 15:50 al 16:58 del ya citado documental y de un texto del libro “La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural” (Pomeroy, Burnstein, Donlan y Tolbert, 1999). Mientras en el primero se trata el tema del surgimiento de la asamblea y la limitación por razón de edad y sexo, en el segundo ya se introduce el término de “ciudadanía” y se le añade la limitación de sangre. Vistos estos y la importancia que para los atenienses tenía la asamblea, tanto en su forma –con la paridad del tiempo de participación y la elección azarosa de los cargos- como en su fondo –con la importancia y diversidad de temas que a ella incumben; entre ellos, el control a los mismos cargos-, hemos ahora de preguntar si todos pueden participar en la asamblea, es decir, si todos pueden hablar y ser elegidos. Suponemos que los alumnos no tendrán problema para asimilar la información y responder que “lo podrán hacer aquellos varones, mayores de 18 años e hijos de padre y madre atenienses”. Lo que previsiblemente no se les ocurrirá –probablemente porque ni se acordarán de ellos- sea la existencia de esclavos y extranjeros. Para que sean conscientes de que estos no eran ciudadanos con la acepción ateniense y vayan conformando así la idea de ciudadanía, veremos el tramo del minuto

18:47 al 19:23 del documental que venimos usando en la experiencia. Narrándose en él las diferencias entre clases sociales.

La actividad duodécima vuelve a ser una lectura, en este caso se trata de un párrafo del Discurso fúnebre de Pericles (Tucídides) en el que se deja ver que las decisiones tomadas en la asamblea afectaban directamente a aquellos que las tomaban, consiguiéndose de esta forma la igualdad entre los pares. Las preguntas que en este caso lanzaremos son: ¿a quién influían las decisiones tomadas en la asamblea? y ¿por quién eran tomadas? Las respuestas que esperamos son sencillas: “a todos los habitantes de la ciudad” y “por los ciudadanos, es decir, aquellos varones, mayores de 18 años e hijos de padre y madre atenienses”. Intentamos con esto que se afiance la idea de ciudadanía que tenían los atenienses para pasar al siguiente “nivel”.

El decimotercer ejercicio es la lectura de un fragmento del libro ya citado de Domínguez (2003) en el que se habla de la igualdad de aquellos que pertenecen al mismo grupo social, que lo hacen por ser guerreros y que lo son por pertenecer a aquel. A las preguntas ¿a quién considera la polis “igual”? y ¿quiénes forman la polis?, lo deseable es que los alumnos respondan “a los ciudadanos” y “todos aquellos que en ella residen”, para que terminen de ser conscientes de la diferencia entre ciudadano y habitante y el porqué de la ciudadanía.

El decimocuarto ejercicio resulta una redundancia del anterior, con el que queremos que a través de una lectura de un texto del libro de Fouchard (1995) enlacen la ciudadanía con la defensa de la polis, la defensa de la polis con la guerra, la guerra con la igualdad y la igualdad con la participación política. Esto lo intentaremos con la siguiente reflexión: “si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá?”. A lo que esperamos que los alumnos contesten razonablemente bien. Esta, a pesar de no ser la última pregunta, supone una de la pregunta de control final que nos ofrecerá especialmente información sobre si han entendido lo que queríamos transmitirles.

Para finalizar, el ejercicio decimoquinto, es el visionado del minuto 16:58 al 18:22 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo”, en el que se explica el surgimiento de la democracia ateniense. Con la pregunta: ¿sabrías ahora decir qué es la democracia ateniense y por qué surge?, pretendemos que los alumnos pongan punto y final a la experiencia con una reflexión en la que pongan en práctica todos los

conocimientos adquiridos, ordenándolos y organizándolos a la vez que lo plasman en el documento.

5. Presentación de resultados

5.1. Cuaderno de observación

20 de abril 2017

1ª sesión con 1º B. 4ª hora (11:35-12:30)

La primera sesión con el grupo de 1º B es llevada a cabo durante la cuarta hora, es decir, de 11:35 a 12:30 del jueves 20 de abril de 2017. Por problemas técnicos comenzamos tarde. Somos conscientes que por este motivo empezamos con un nivel de exigencia alto.

Ejercicio 1

-A la pregunta –en relación al origen de la democracia-: ¿sabes por qué se dice esto? Jorge contesta que “porque allí empezó todo” y Laura “porque sucedió en Atenas”.

-A la pregunta: ¿qué es la democracia? Rocío responde “es un proceso a través del cual se votan creencias, por ejemplo una ley elegida por el pueblo”, Jorge lo hace diciendo que “la democracia lo que hace es permitir al pueblo elegir lo mejor para el país”, Alejandro afirma que es “orden”, Carmen “justicia” y Danna que “es una manera de ordenar al pueblo”.

Con las respuestas que nos aportan estos alumnos no podemos ser conscientes si realmente tienen unos conocimientos básicos sobre la democracia de los que partir.

Ejercicio 2

-A la pregunta: ¿por qué piensas que tras prestar juramento se les da un escudo y una lanza? Rocío contesta “porque tienen que llevar el primer año de instrucción para defender al pueblo y les dan un escudo para defenderse, para protegerse y defenderse, a ellos mismos y al pueblo”, Laura dice: “yo creo que le dan el escudo porque como ya tiene 18 años ya tiene edad para saber cómo se utiliza una lanza y un escudo”, Alejandro responde que “está preparado para luchar”, Carmen “porque es como para proteger a tu pueblo” y Danna opina que o bien “por tradición o como un símbolo de juramento a que sirva defender al pueblo”. Rocío vuelve a intervenir, esta vez

afirmando que hacen juramento a la patria “para darle la seguridad de que no va hacerse rebelde, para dar seguridad al sitio donde ha hecho el juramento y no se pase al bando contrario”.

Cuando se les pregunta qué es el pueblo dicen que es un grupo de personas, los atenienses y los ciudadanos. Tienen la concepción del “pueblo griego” como un grupo homogéneo. Aprovechamos la oportunidad para explicar las ciudades-estado y descubrimos que tienen la concepción de un gran estado (Grecia).

Ejercicio 3

-A la pregunta: ¿qué piensas que le puede pasar a la formación si uno de los hoplitas que lleva el escudo es herido de muerte? Martín espeta “que se muere” y Jorge que “la formación se rompe”.

-A la pregunta: ¿en ese caso qué habrá que hacer? Jorge sostiene que “formar otra”, Martín que “se pone el siguiente atrás”, Rocío afirma “porque si no se destruiría la formación”, Carmen que “si cae toda la fila los de al lado se tendrían que juntar” y Miguel “para que no haya huecos”.

Nos hemos sorprendido gratamente con la contestación que nos ha dado uno de los alumnos, puesto que normalmente suele ser un alumno disruptivo. Puede que el tema bélico le haya llamado la atención.

Ejercicio 4

-A la pregunta: ¿qué era necesario para llegar a ser un buen político? Alejandro argumenta que “tenían que luchar bien”, Carmen que “tenían que estar en buena forma física”, Rocío que “tenían que estar en buena forma física para ser un buen guerrero y poder ser político y para destacar en el deporte y ganar dinero” y Danna que “las guerras hacían que el más fuerte fuera el político porque era el que más podía mandar”.

-A la pregunta: ¿por qué era tan importante tener un buen estado físico? Carmen dice que “a nada que le hagan algo le puede dar un tirón o le pueden hacer mucho mal, si le clavan un flecha o algo estará más preparado” y Hugo P. “porque si está gordo no puede correr”.

Parece que les cuesta ver la relación entre guerra y política, afirmando que “quien tiene un buen estado físico llevará la voz cantante en la política”.

21 de abril 2017

2ª sesión con 1º B. 4ª hora (11:35-12:30)

La segunda sesión con el grupo de 1º B es llevada a cabo durante la cuarta hora, es decir, de 11:35 a 12:30 del viernes 21 de abril de 2017. Es el día de la clausura de la Semana de Aragón, por lo que los alumnos están especialmente dispersos.

Ejercicio 5

-A la pregunta –en relación a la *clepsidra*–: ¿para qué piensas que sirve? Jorge afirma que “cuando acaba el agua ya ha acabado tu tiempo para intentar convencer al pueblo, y cuando el agua pasa a la vasija ya se te ha acabado el tiempo porque así hay orden de palabra”, Danna dice que sirve “para que en poco tiempo él pueda demostrar lo fuerte que es para poder mandar” y Rocío que “en la antigüedad como no tenían relojes, ¿no sería para saber según el nivel de agua que tiene a qué hora vendría...? No sé”.

Ejercicio 6

-A la pregunta: ¿para qué era necesario limitar el tiempo de intervención de los políticos? Laura barrunta “porque si no hablan demás y para que haya igualdad de derechos” y Adela “para que nadie hable más que sus amigos”.

Se puede apreciar que intuyen la función de la limitación del tiempo de intervención de los políticos en la asamblea. Sin embargo es imposible saber si realmente interiorizan la importancia de la igualdad en la participación política.

Ejercicio 7

-A la pregunta –en relación a la asamblea–: ¿dónde se encuentran? Laura dice que “en el parque”, Alejandro que “en Atenas”, Carmen que “en la plaza”, Laura que “es que parece un castillo” y Damián que “en las afueras porque se ve la ciudad al fondo”.

-A la pregunta: ¿qué está sucediendo? Juan asevera que una “votación”, Rocío que es “cuando deciden quién a presidir”, Laura dice: “yo veo que están haciendo lo mismo que hacen en el Congreso de los Diputados que alzan la mano, es que me acuerdo que dijiste que hacían lo mismo”.

Les proponemos otras situaciones posibles que se pueden corresponder con la imagen, pero están seguros de que se trata de una votación. Les explicamos que lo que ven es la asamblea ateniense. Constatamos que hay un grupo de alumnos que contesta siempre, aunque sus respuestas no sean las más meditadas ni acertadas.

Ejercicio 8

-A la pregunta; ¿por qué crees que elegían a los cargos públicos al azar? Rober sostiene que “para que no hubiese conflictos entre ellos”, Damián “porque si había un grupo de políticos que querían que ganase uno y todos eran de su grupo para, por ejemplo, robar y de esta forma si no le toca a ese tenía menos posibilidades y ya no podía hacer propósitos malos”, Laura “para que no hubiese follones, líos... para que no hubiese conflictos entre las personas que querían el puesto y si, por ejemplo, uno quería el puesto que no se enfadase con el otro”, Juan dice: “yo creo que como nadie tenía una formación específica para algo pues daba igual que estuviera” y, por último, Jorge “yo creo que es al revés de lo que dice Juan, que como todos están preparados daba igual quién lo hiciera”.

Se aprecia con las respuestas que los alumnos van a lo concreto, a lo preciso y a lo material, aunque existe debate debido a la diversidad de opiniones. Laura, Javier y Adela escriben después de ver la solución en el documental. Carmen pregunta que por qué nosotros no lo hacemos así, y es que parece que el tema les interesa mucho, preguntan y participan sobre la corrupción en el Estado español.

Ejercicio 9

-A la pregunta: ¿por qué piensas que la asamblea era tan importante para los atenienses? Adela responde: “porque la democracia permitía a los ciudadanos elegir lo que querían”, Rocío: “porque es la base de la democracia” y Laura contesta que “porque decidían ahí las cosas más importantes y las cosas buenas para el pueblo”.

Constatamos con estas respuestas el nivel de comprensión entre las diferentes contestaciones de las alumnas, aunque alguna nos hace dudar de si realmente comprenden los contenidos o si solamente nos dicen lo que queremos oír. En otro orden de cosas, hemos de apuntar que les sorprende que en la asamblea se tratase el tema de las herencias vacantes y las hijas herederas.

Ejercicio 10

-A la pregunta –en relación a la asamblea-: ¿a qué consejo se refiere? Juan contesta que “al consejo de guerra” y Adela “a la asamblea”.

Varios alumnos contestan “al consejo de guerra”, no sabemos de dónde han podido sacar este concepto. Al terminar la sesión Alex se acerca y pregunta sobre la última cuestión: no la entiende, ni tampoco la dinámica de la misma pero hasta el ejercicio 9 ha llegado sin problema. Se lo explicamos y lo comprende sin mayor problema, lo que nos hace plantearnos hasta qué punto es productivo un agrupamiento de alumnos con ratios tan elevadas, puesto que el problema -al menos en este caso- no es la dificultad de los contenidos, sino el tiempo individualizado que podemos dedicar a cada alumno. Durante la sesión –y especialmente en el último tramo- hemos de parar la clase repetidas veces debido al comportamiento de los alumnos. Están especialmente habladores.

25 de abril 2017

3ª sesión con 1º B. 2ª hora (9:20-10:15)

La tercera sesión con el grupo de 1º B es llevada a cabo durante la segunda hora, es decir, de 9:20 a 10:15 del martes 25 de abril de 2017. Intentamos concienciar a los alumnos de la importancia del proyecto antes de empezar esta sesión. Y recapitulamos los contenidos que hasta ahora hemos impartido.

Ejercicio 11

-A la pregunta: ¿todos pueden participar y contribuir en la asamblea? Responde todo el grupo “no”. Adela que “los mayores de 18”, Juan que “de padre y madre ateniense”, Danna que “solamente había hombres”, Eugenio que “la mujer no podía votar”, Danna vuelve a intervenir afirmando que “los que no eran atenienses no podían votar”, Juan con que “tampoco los enfermos, los marginados”, Laura añade que “esos eran los que tenían bajo nivel social, los burgueses”, Hugo P. sostiene que pueden participar “los ciudadanos” y Javier que no lo pueden hacer “los esclavos”.

Creemos que comprenden que son solo los ciudadanos los que pueden votar. Sin embargo, parece que no controlan en absoluto el tiempo histórico, situando al burgués en la antigüedad clásica.

Ejercicio 12

-A la pregunta: ¿a quién influían las decisiones tomadas en la asamblea? Jorge responde que “al pueblo”, Alejandro que “a los ciudadanos que tienen derechos”, Rocío que “las decisiones influían, a las mujeres, niños y excluidos, y a los propios que las tomaban” y Adela que “influían a todos los que no participaban en la asamblea”.

-A la pregunta: ¿por quién eran tomadas? Jorge sostiene que “por la asamblea que decidía el pueblo”, Martín que por “los jefes” y Jorge que por “los ciudadanos”.

Parece que no todos llegan a comprender los textos, probablemente no por la complejidad, sino por una falta de interés en los mismos. Se trata de alumnos que adolecen del mismo comportamiento en todas las materias debido a problemas extracurriculares, pero no podemos obviar nuestra parte de culpa por no haber sabido captar su atención. No porque la educación no cambie no debemos cambiarla nosotros. Aprovechamos la oportunidad para explicar el término “prole”.

Ejercicio 13

-A la pregunta: ¿a quién considera la polis “igual”? Juan dice que “a los que forman parte de un mismo círculo, que tienen un mismo estilo de vida, guerrera, hombres mayores de 18 años”, Laura que a aquellos “mayores de 18 años”, Alejandro que a los que “tenían lanza y escudo, atenienses”, Hugo G. añade que “tenían que estar en forma” y Juan que “habían jurado fidelidad a la patria”. Por último, Rocío afirma que a los “hombres atenienses que sienten su patria como su pueblo”.

-A la pregunta: ¿quiénes forman la polis? Danna sostiene que los “ciudadanos” y Adela que “el pueblo”.

En la última respuesta de la primera de las dos preguntas del ejercicio Rocío, creemos que inconscientemente, deja entrever el sentimiento de pertenencia. Este ejercicio nos sirve para explicar la composición de la asamblea.

Ejercicio 14

-A la reflexión: “si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá? Juan afirma que “los guerreros”, María José que “los mayores de 18 años”, Pablo que “los mayores de 18 años que son de familia atenienses y que luchaban por el pueblo” y Jorge que “ciudadanos”. Varios alumnos contestan a esta “atenienses”.

Ejercicio 15

-A la pregunta: ¿sabrías ahora decir qué es la democracia ateniense y por qué surge? María José repite que “es producto de una crisis”, Alejandro sostiene que “porque lucharon entre ellos”, Laura que “porque lucharon los griegos contra los griegos y luego los griegos contra los persas”, Adela que “porque tenían que unirse para ser más fuertes y poder derrotar a los adversarios”, Alejandro que porque “lucharon gente de diferente clases social” y Adela porque “los pobres, agricultores y gente así de clase social baja como que cogieron más poder y entonces querían tener voz”.

Al acabar la actividad los alumnos dicen no haber entendido qué es la democracia, sin embargo sí dicen entender el surgimiento de la misma, el concepto de ciudadanía y la participación política.

25 de abril 2017

1ª sesión con 1º A. 1ª hora (8:25-9:20)

La primera sesión con el grupo de 1º A es llevada a cabo durante la primera hora, es decir, de 8:25 a 9:20, del martes 25 de abril de 2017, por lo que el grupo –que generalmente son inquietos- se comporta de forma tranquila. Durante esta primera sesión trabajaremos los 4 primeros ejercicios que se prevén de 10 minutos de duración cada uno.

Tras una presentación en la que se les explica a los estudiantes en qué consiste el proyecto y cuál es la forma de trabajar durante estas sesiones, procedemos a realizar los ejercicios:

Ejercicio 1

-A la primera pregunta –en relación al origen de la democracia-: ¿sabes por qué se dice esto? Los alumnos no parecen estar muy convencidos con sus respuestas, suponemos que porque no se atreven a dar rienda suelta a su imaginación. Sin embargo, Juan A. hace algún comentario sobre “gente sabia, filósofos que revolucionaron la forma de pensar”; puede que sea consciente de la influencia que la filosofía griega ha tenido en la occidental o puede que simplemente repita lo escuchado en cualquier parte, solo con este comentario no podemos sacar conclusión alguna.

-A la segunda pregunta: ¿qué es la democracia? Patricia contesta “es un escrito donde pone la libertad de las personas”, Lorenzo que “no hay rey, hay presidente del gobierno”

y Juan A. “no es un rey absolutista, se le vota”. Parece que el concepto de “democracia” no lo tienen claro, por otra parte es lógico puesto que la organización territorial del Estado la dan en 3º de E.S.O. No obstante, antes de pasar al siguiente ejercicio creemos conveniente explicar sucintamente los tipos de democracia occidental para que todos sean conscientes del sistema en el que viven y partan con los mismos conocimientos.

En este primer ejercicio les cuesta arrancar y hay que incitarles a participar, finalmente también participan Juan B y Leyre.

Ejercicio 2

-A la primera pregunta; ¿por qué piensas que tras prestar juramento se les da un escudo y una lanza? Rodrigo espeta “porque iban a la guerra” y Juan A. afirma “porque a los 18 ya podían defender al pueblo”.

-A la pregunta: ¿por qué se le presta juramento a la patria? Juan A. dice “pasa saber que a los que le dan el escudo juran fidelidad”.

-A la pregunta: ¿qué es la patria? Adrián sostiene que es “el país”, Juan A. dice que es “Grecia” y Lorenzo que es “Atenas”.

Aprovechamos esta coyuntura para dar unas pinceladas sobre las ciudades-estado griegas y sentar unas bases con las que desarrollar los siguientes ejercicios. Parece que entienden la necesidad de un ejército para defender la polis pero no terminan de hacer conexiones entre la polis como conjunto que ha de ser defendida.

Ejercicio 3

Al proyectar la imagen Lorenzo reconoce a Pegaso y Medusa, esto nos da la oportunidad de explicar algo de mitología y la función que estos dibujos desempeñaban en los escudos, contextualizándolos de este modo.

-A la primera pregunta primera de este ejercicio: ¿qué piensas que le puede pasar a la formación si uno de los hoplitas que lleva el escudo es herido de muerte? Elena dice “seguirán con la guerra”, Rodrigo “se debilita” y Juan B. “uno con más de 18 años cogerá el escudo o buscarán a alguno con escudo”. Parecen reflexiones acertadas, sin embargo nos vemos obligados a recordar que a los 18 son todos los hombres los que reciben este honor.

-A la segunda pregunta: ¿en ese caso qué habrá que hacer? Adrián, Ana y Laura contestan “tendrían que pasar los de atrás adelante” y Juan A. “reconstruir la formación”.

Según las respuestas que nos proporcionan los alumnos parece que entienden correctamente los ejercicios que vamos realizando.

Ejercicio 4

-A las preguntas: ¿qué era necesario para ser un buen político? Rodrigo e Iker contestan “tener un buen estado físico”.

-A la pregunta: ¿por qué era tan importante tener un buen estado físico? Elena afirma “para ir a la guerra”, Julia “porque conseguían fama los que iban a la guerra” y Patricia que “si ibas a competiciones te daban dinero”.

Con las respuestas que nos han dado estos alumnos consideramos que no han comprendido la relación existente entre guerra y política. Sin embargo, sí que entendemos que son conscientes de la importancia del físico en la antigüedad clásica.

25 de abril 2017

2ª sesión con 1º A. 6ª hora (13:35-14:30)

La segunda sesión con el grupo de 1º A es llevada a cabo durante la última hora del mismo día, es decir, de 13:35 a 14:30, del martes 25 de abril de 2017, por lo que los alumnos están, además de agotados físicamente, completamente revueltos.

Ejercicio 5

-A la pregunta –en relación a la clepsidra-: ¿para qué piensas que sirve? Rodrigo afirma que “es un reloj de agua”, Juan A. que es “el tiempo que tiene para mostrar su fuerza” y Enrique que “sirve para demostrar su fuerza”. Probablemente les haya despistado el gesto del orador de la imagen.

Ejercicio 6

-A la pregunta: ¿para qué era necesario limitar el tiempo de intervención de los políticos? Juan A. dice que sirve “para que sean precisos y todos tengan el mismo tiempo”, Lorenzo: “para que fuese más ameno”, Julia: “para que no se pegasen todo el día, porque unos se pasarían un montón de tiempo y otros no”, Leyre: “para que todos tuvieran el mismo tiempo de presentación”, Elena “para que los políticos tengan un

tiempo exacto”, Rodrigo: “para que sea justo” e Iker: “para que haya igualdad, sean claros y vayan directos”. Creemos que bajo estas preguntas subyace la idea de igualdad democrática.

Observamos que hay un grupo de unos 7 alumnos aproximadamente que son los que siempre participan. Otros, no quieren participar ni aun solicitándoselo.

Ejercicio 7

-A la pregunta: ¿dónde se encuentran? Hay alumnos que responden contestaciones del tipo “en el patio del recreo”, suponemos que estas respuestas son debidas al desinterés que tienen ya no por esta materia, sino por cualquier cosa que les haga estar sentado después de llevar así desde las 8:25 de la mañana. No obstante, Rodrigo dice que están “en el patio de elección” y Julia “en un sitio donde escuchan a los políticos”.

-A la pregunta: ¿qué está sucediendo? Iker sostiene que “están haciendo las votaciones”, Rodrigo: “están haciendo una elección” y Lorenzo: “están haciendo una elección porque unos tienen la mano levantada y otros no”.

Aunque están agotados, parece que las respuestas que van dando son correctas. Sin embargo, creemos que no entienden que los ciudadanos son también políticos, lo que parece lógico desde su óptica actual, puesto que todavía no hemos llegado a darles una información contraria a esta, es lo que los expertos llaman “conocimiento ingenuo”.

Ejercicio 8

-A la pregunta: ¿por qué crees que elegían a los cargos públicos al azar? Iker contesta “porque valían para todo”, Patricia: “para que hubieran injusticias y no se realizasen favores”, Elena: “para que sea justo” Rodrigo: “para que no hubiese corrupción en la votación”, Julia: “para que ningún partido hubiese hecho campaña a favor de alguien” y Juan A.: “para amañarlo”.

Con la diversidad de respuestas que nos ofrecen, al menos somos conscientes de que las experiencias que les estamos proponiendo les están dando que pensar. A colación de este tema explicamos el ostracismo.

Ejercicio 9

-A la pregunta: ¿por qué piensas que la asamblea era tan importante para los atenienses? Fabio contesta “para que todos tengan la mismas posesiones”, Ana “para que todos pudiesen decidir lo que se hacía, con lo de la elección de los magistrados...”, Julia “para que todos los hombres tuviesen poder de votar” y Rodrigo “porque se elegía alguien”.

Si bien es cierto que ninguno de los alumnos da en la clave exacta de lo que a nosotros nos gustaría que respondiesen, hay alguna respuesta más acertada que otra.

26 de abril 2017

3ª sesión con 1º A. 2ª hora (9:20-10:15)

La segunda sesión con el grupo de 1º A es llevada a cabo durante la segunda hora, es decir, de 9:20 a 10:15 del miércoles 26 de abril de 2017.

Ejercicio 10

-A la pregunta –en relación a la asamblea-: ¿a qué consejo se refiere? Responden casi al unísono los alumnos que durante las sesiones anteriores más participaron “a los que se presentaban a políticos”. Por lo que no sabemos si queda claro que se refiere al órgano de la asamblea.

Ejercicio 11

-A la pregunta: ¿todos pueden participar y contribuir en la asamblea? Rodrigo afirma que “solo pueden hablar y tener voz las personas mayores de 18 años, hijos de padre y madre ateniense y hombres”, Lorenzo que “se excluye a las mujeres, niños y a los extranjeros” e Iker que “los esclavos no tienen por qué ser extranjeros, pueden haber roto una ley, y no tener los mismo derechos”.

Esta reflexión nos da la oportunidad de explicar la esclavitud y cómo hasta esta época alguien podía convertirse en esclavo por razones de deuda, pero a partir de aquí serán esclavos de guerra generalmente.

Ejercicio 12

-A la pregunta: ¿a quién influía las decisiones tomadas en la asamblea? Juan B. contesta que “a todo el pueblo”.

-A la pregunta: ¿por quién eran tomadas? Juan A. sostiene que son tomadas “por los políticos”, Adrián dice que por “el consejo” y Rodrigo por “los ciudadanos”.

Por las contestaciones que nos van dando, que tomamos como buenas, parece que van entendiendo los contenidos de las experiencias. Sin embargo, desde su óptica, les cuesta asumir que las mujeres no sean consideradas como ciudadanas.

Ejercicio 13

-A la pregunta: ¿a quién considera la polis “igual”? Rodrigo afirma que a “los ciudadanos” y Juan A. a “los ciudadanos mayores de 18 años”.

-A la pregunta: ¿quiénes forman la polis? Rodrigo dice que “los políticos”, Fabio que “Atenas”, Juan que “los ciudadanos” y Laura “todo el pueblo”.

Llegados a esta pregunta observamos como ya sí que queda patente que hay alumnos a los que les cuesta más llegar a donde queremos llevarles, incluso a aquellos que hacen buenas reflexiones y han seguido la actividad durante todas las sesiones. Del mismo modo constatamos que en estas últimas preguntas son 2 o 3 alumnos los siguen la experiencia con mayor entusiasmo.

Ejercicio 14

-A la reflexión: “si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá?” Rodrigo vuelve a dar en la diana respondiendo que “los ciudadanos mayores de 18 años”.

Parecen llegar, ahora sí, por ciencia infusa al nivel de conocimientos donde queremos guiarles, puesto que se adhieren a esta idea. Aprovechan para preguntar por el papel de la mujer en la guerra, por lo que creemos que les sorprende la diferencia que pueda haber con la actualidad –sin querer hacer un canto victorioso, sí que parece que algo se está haciendo bien cuando los alumnos son conscientes de los avances sociales en este campo-.

Ejercicio 15

-A la pregunta: ¿sabrías ahora decir qué es la democracia ateniense? Rodrigo contesta que “es un estado social en el que no es una sola persona la que elige las leyes, sino que es el pueblo el que vota para elegir sus representantes y sus leyes”. No podemos conocer de dónde han sacado esta expresión, pero ante nuestra sorpresa sí es cierto que en el Artículo 1 del Título Preliminar de la Constitución Española de 1978 se dice que “España se constituye en un Estado social”.

-A la pregunta: ¿por qué surge? Elena afirma que “porque reclamaban su derecho”, Juan B. que “los que fueron a la guerra que eran más pobres querían tener los mismos derechos porque habían contribuido a ganar la guerra”, Juan A. que “los soldados vuelven de la guerra y como ellos han también contribuido a la defensa del ataque de su ciudad-país quieren tener los mismos derechos que gente más rica porque ellos eran de la clase más baja de la ciudad” –parece que quizás hayan entendido en concepto de ciudad-estado-, Laura que “por una crisis”, Ana que “los habitantes de clase baja comenzaron a reclamar derechos” y Juan A. que “los soldados quieren tener los derechos que tienen personas más ricas que ellos y que les traten igual a pesar de tener menos dinero, y que no sea una ciudad digamos tan absolutista de unas personas, sino que sea algo -como dice el nombre- democrático y que la gente que no tiene tanto dinero pueda participar en la elección de leyes, por ejemplo”.

Intentamos que los alumnos intervengan haciéndoles preguntas directas, pero ninguno más quiere participar. No obstante, de los que han respondido, la mayoría parece que sí entienden los contenidos.

5.2. Resultados de la categorización

La experiencia se llevó a cabo en los dos grupos –A y B- de 1º de E.S.O., como se tenía previsto, durante los días 20, 21, 25 y 26, correspondiendo a tres sesiones por cada grupo.

A continuación exponemos los resultados de la categorización realizada con las respuestas aportadas por los alumnos. Sin embargo, creemos de recibo aclarar que de los 43 estudiantes que suman el total de los dos grupos, solo contamos con alrededor de 34 alumnos que aportan respuestas. Estas respuestas en blanco, de las que no se ha podido extraer información alguna, vienen dadas por diferentes motivos, desde cuestiones académicas hasta personales de los alumnos -además de por alguna falta justificada por motivos de salud-, que en el apartado de Interpretación de los resultados analizaremos más pormenorizadamente.

Del mismo modo, entendemos necesario apuntar igualmente que las respuestas de los alumnos se han visto influidas por la atención puesta por ellos mismos, que en gran medida ha sido modificada por el contexto, habiendo una diferencia abismal entre los

días en que se realizaron las diferentes sesiones y las sesiones impartidas en el mismo día.

- ¿Hasta qué punto entienden que para los griegos la idea de ciudadanía está relacionada con el compromiso a la patria?
 - ¿Entienden la importancia del juramento de servicio a la patria?
 - ¿Entienden que entrar en el círculo militar es entrar también en el círculo de ciudadanos?

Dimensión: Ciudadanía.

Categoría 1: ciudadano-habitante. Esta categoría englobará todas aquellas respuestas en las que los estudiantes no consigan hacer la diferencia entre ciudadano y habitante, es decir, aquellas que asuman que todos los habitantes son, por ende, ciudadanos.

Ejemplos:

12A: “se considera a ciudadanos mayores de 18 años (hombres). La forman todos los ciudadanos (Hombres, mujeres, niños, esclavos). En definitiva todos los habitantes”. “Es un tipo de libertad que consideraba a las mujeres y demás personas como unos ciudadanos. Así los niños y mujeres también podían tener derechos como los hombres”.

6B: “[se consideraba iguales] a los que forman parte de un mismo círculo. [Y forman la polis] los ciudadanos, los que habitan en Atenas”.

Categoría 2: círculo oligárquico. Esta categoría corresponderá a todas las respuestas en las que los alumnos, por el contrario a la anterior, consigan hacer la diferencia entre habitante y ciudadano, y lleguen a la conclusión de que la ciudadanía corresponde solamente a los varones descendientes de atenienses y mayores de edad –ejemplo 4A y 5B-. Aunque también englobará aquellas respuestas que son capaces de hacer una lectura algo más profunda, en tanto que reflejan la idea de isonomía guerrera de los que son considerados ciudadanos –ejemplos 3B y 18B-.

Ejemplos:

4A: “solo pueden participar y contribuir en la asamblea los hombres mayores de 18 años, hijos de padre y madre ateniense y que no eran esclavos”.

5B: “no todos pueden participar, solo pueden los hombres, los mayores de 18 años y los de padre y madre ateniense, por lo tanto no pueden participar los niños, las mujeres y los esclavos marginados y extranjeros”.

3B: “los guerreros atenienses, que son aquellos considerados ciudadanos y que han jurado honestidad al pueblo ateniense”.

18B: “la polis reconoce la igualdad entre todos aquellos que formaban parte de un mismo círculo. Guerreros hombres, mayores de edad...”.

Cat. 1: 12A.

6B.

Total: 2.

Cat. 2: 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A, 7A, 8A, 9A, 10A, 13A, 14A, 15A, 16A, 18A, 19A.

1B, 2B, 3B, 4B, 5B, 7B, 8B, 9B, 10B, 11B, 12B, 15B, 16B, 17B, 18B, 19B, 20B.

Total: 33.

- ¿Hasta qué punto entienden que para la participación política es requisito obligatorio la posesión de la condición de ciudadano?

- ¿Entienden que los ciudadanos se gobiernan a sí mismos?
- ¿Entienden quiénes son los ciudadanos entre todos los habitantes?

Dimensión: Participación.

Categoría 1: políticos vs ciudadanos. Esta categoría acogerá todas las respuestas en las que los alumnos hagan diferencia entre políticos y ciudadanos, es decir, aquellas que asuman una suerte de gobierno aristocrático, “de los mejores”, sin percatarse de que los políticos son también ciudadanos.

Ejemplos:

4A: “influyó al pueblo. Eran tomadas por políticos, los superiores”.

14A: “le influían a todo el pueblo, la tomaban los políticos, pero si son políticos ya no son ciudadanos”.

19A: “a toda la gente del pueblo. Por los líderes políticos”.

5B: “le influían a aquellas personas que no podían participar en la asamblea (mujeres, niños y excluidos). Eran tomadas por los ciudadanos que forman la asamblea, esas decisiones afectaban a los que no participaban en ellos”.

Categoría 2: autogobierno. Esta categoría englobará todas aquellas contestaciones que sean capaces de asimilar la idea de que los ciudadanos son los que se gobiernan a sí mismos.

Ejemplos:

1A: “las decisiones se tomaban por los jornaleros, comerciantes y ricos con descendencia ateniense”.

5A: “por los ciudadanos y políticos ya que las mujeres, niños y extranjeros no contaba su opinión”.

3B: “la decisiones influían a las mujeres, niños y excluidos y a los propios que la toman. Eran tomadas por 3 grupos diferentes: las personas con dinero o nobleza, los jornaleros, los agricultores y artistas, es decir, la asamblea”.

20B: “influían a todos, tanto miembros de la asamblea, como mujeres, niños, esclavos, extranjeros... A todos los ciudadanos. Las decisiones las tomaba la asamblea que estaba formada por los ciudadanos”.

Cat. 1: 4A, 14A, 19A.

1B, 2B, 5B, 6B, 8B, 10B, 11B, 12B, 15B, 18B.

Total: 13.

Cat. 2: 1A, 2A, 5A, 6A, 7A, 8A, 9A, 10A, 12A, 13A, 16A, 18A.

3B, 4B, 7B, 9B, 16B, 17B, 19B, 20B.

Total: 20.

- ¿Hasta qué punto entienden que la guerra es el origen de la participación política?

- ¿Entienden que los hombres libres que han arriesgado su propia vida por defender la ciudad-estado reclamen como propio el derecho a la ciudadanía?

- ¿Entienden que la ciudadanía es propiedad solo de aquellos que forman parte de una clase cuya principal característica es precisamente la defensa de la patria?

Dimensión: Militar-ciudadano.

Categoría 1: correspondencia. Esta categoría aunará todas aquellas respuestas que entiendan la ciudadanía como una especie de premio o recompensa por la participación en la guerra.

Ejemplos:

1A: “surge porque en la guerra y los pobres reclaman derechos, los reclaman porque han defendido Grecia, y se los conceden”.

19A: “los habitantes se revelaron y pidieron más derechos, [...] en la guerra contra los persas los que fueron a la guerra y eran más pobres pidieron más derechos, así se nivelaron un poco las clases”.

7B: “los pobres querían derechos por arriesgar su vida”.

18B: “los pueblos luchaban entre ellos, y los ganadores pedían todo tener su “voz”.

Categoría 2: compromiso. Esta categoría corresponderá a todas las contestaciones que comprendan que la apertura al ingreso en el círculo de los ciudadanos supone un compromiso con la defensa de la polis.

Ejemplos:

4A: “a los 18 años (como ya se le denominaba adultos) los daban un hoplon y una dory, porque ya podían defender al pueblo de cualquier ataque o intento de invasión”.

16A: “porque a los 18 años ya podían defender al pueblo”.

5B: “el juramento lo hacen para tener la seguridad de que no les traicionará”, “los que pertenecen a un mismo círculo, que persigue un mismo estilo de vida por su vocación guerrera, [...], los guerreros eran los que defendí al pueblo y a su patria, eran hombres atenienses mayores de 18 años”, “la democracia es el derecho a votar, es tener derechos que defender, es la justicia, la igualdad, defender a su pueblo y a su patria, contribuir con el pueblo, querer y poder ser escuchados. Es un proceso a través del cual los ciudadanos gobiernan el pueblo y eligen leyes, es una organización del pueblo. Tuvieron que juntarse para luchar y defender a Atenas”.

11B: “la polis consideran igual a los ciudadanos que dan su vocación guerrera y a todos los que forman parte de un mismo círculo. [...]. La defenderá los hombres mayores de 18 años de familia ateniense, que den una vocación guerrera y que estén muy fuertes”.

Cat. 1: 1A, 5A, 8A, 10A, 13A, 14A, 18A, 19A.

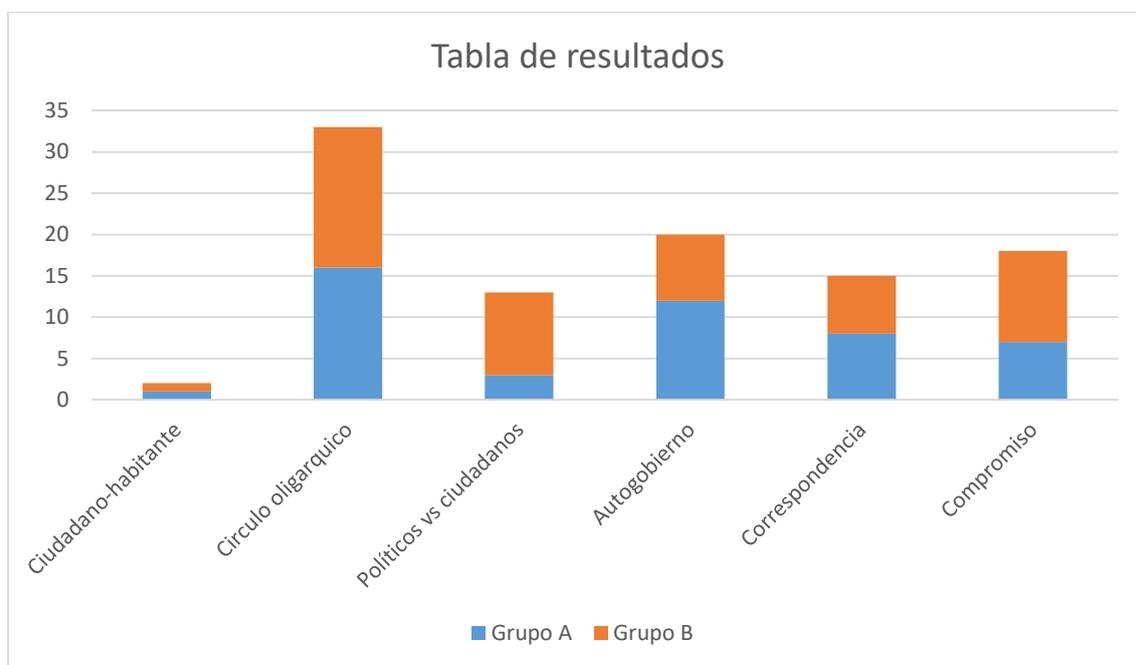
4B, 6B, 7B, 8B, 9B, 15B, 18B.

Total: 15.

Cat. 2: 2A, 4A, 6A, 7A, 9A, 12A, 16A.

1B, 2B, 3B, 5B, 10B, 11B, 12B, 16B, 17B, 19B, 20B.

Total: 18.



Los resultados han sido analizados con las respuestas de entre 33 y 35 de los 43 alumnos que suman los dos grupos. La oscilación entre los números de respuestas vienen dadas por la casuística y la dinámica de las sesiones, pues se da el caso de alumnos que solo contestan a las primeras preguntas, o que se incorporan tarde por diversos motivos. Hemos intentado solventar este problema no teniendo en cuenta las incorporaciones tardías, pues pueden estar sesgadas por una falta de conocimientos previos; sin embargo, sí hemos tenido en cuenta las primeras participaciones de aquellos

alumnos que han decidido no seguir con la experiencia por el hecho de partir de la misma base que el resto.

Como hemos podido ver, en la primera dimensión, la llamada “ciudadanía”, solo las respuestas de 2 de los alumnos habían sido categorizadas como “ciudadano-habitante”, es decir, solo 2 alumnos –uno de cada grupo- tenían dificultades para discernir entre los significados de un término y otro. Y 33 eran capaces de asumir la idea de ciudadanía restrictiva y restringida de la Atenas de la antigüedad clásica que define la categoría de “círculo oligárquico”.

Respecto a la dimensión de “participación”, aumenta sustancialmente el número de alumnos que comprende –de forma errónea- que existe una barrera entre los políticos y ciudadanos, esto es, que hay una diferencia entre el ciudadano y el político, y si se pertenecía a un grupo no se podía pertenecer a otro, concretamente son 13 alumnos los que forman esta categoría llamada “políticos vs ciudadanos”. Y 20 los que comprenden que la ciudadanía conlleva la participación política, que son los ciudadanos -mediante una democracia directa- los que activamente se gobiernan a sí mismos, por esto los hemos aunado en la categoría de “autogobierno”.

La tercera dimensión llamada “Militar-ciudadano” comprende las categorías de “correspondencia” y “compromiso”. 15 son los alumnos que ven en la ciudadanía simplemente derechos adquiridos por cumplir unos servicios, en este caso militares, son los que hemos aunado en la primera. Sin embargo, 18 son los que comprenden que más allá de un simple mercadeo de favores existe en la condición de la ciudadanía un compromiso de defensa de la polis. Nos percatamos de que se da un salto considerable en el número de alumnos que no llega a comprender esta dimensión en su totalidad, lo que probablemente se deba a la complejidad de la misma. Estas y otras cuestiones son las que a continuación analizaremos.

6. Interpretación de resultados

El concepto de “democracia ateniense” es un concepto complejo, si bien es asequible para alumnos de 1º de E.S.O. –todo depende de los materiales con los que lo presentemos y la cantidad de información que pretendemos que los alumnos asimilen-, planean sobre él diferentes dimensiones con distinto grado de dificultad que más tarde examinaremos una a una. Sin embargo, podemos afirmar que este concepto tiene unas

problemáticas intrínsecas al mismo que podemos definir como: indeterminación del tiempo histórico, conocimiento ingenuo y presentismo.

El primero de los problemas es la indeterminación del tiempo histórico, puesto que, aunque durante la primaria se haya trabajado –poco- este elemento estructurante del pensamiento histórico a través de líneas de tiempo, a los 12 años –y según algunas teorías- se está empezando a desarrollar el pensamiento formal, por lo que los alumnos aún no tienen la concepción del pasado-reciente y pasado-lejano, con lo que para ellos hablarles del siglo V antes de nuestra era es muy parecido a hablarles del Paleolítico superior.

Otro problema es lo que se conoce como conocimiento ingenuo. En este caso, los alumnos parten de unas ideas previas sobre la democracia, si bien no conocen nada de la democracia ateniense, sí que comprenden que las democracias occidentales se basan en un sistema de votación, es ahí donde aparece el presentismo, pues está ligado al anterior, y es a través del cual algunos de los estudiantes tienen la tentación de extrapolar la democracia representativa actual a la Antigua Grecia, pudiendo comprometer los resultados de la categorización.

Estos resultados también son influenciados por el contexto del aula, por esto creemos adecuado, como ya advertimos en el apartado anterior, ahondar en las situaciones personales excepcionales. Así en el grupo A encontramos a los dos alumnos asiáticos, a los que les fue imposible seguir la actividad a causa de la barrera lingüística; un alumno diagnosticado con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, que aunque con esfuerzo siguió la actividad, pero cuyas respuestas no fueron plasmadas en el papel; un alumno que por condiciones personales o de historia personal, en concreto por la pérdida uno de los progenitores, ha sufrido un abandono casi total de las responsabilidades académicas y se negó a transcribir sus reflexiones; y otros dos alumnos con problemas reales de comprensión intelectual, aunque estos últimos siempre que pudieron sí que respondieron -con mayor o menor fortuna- a las cuestiones que les planteábamos. Del mismo modo, en el grupo B encontramos dos alumnos disruptivos provenientes de familias desestructuradas, de los cuales, a uno de ellos logramos engancharlo durante una de las sesiones, pero en ningún momento contestó a las preguntas, mientras que el segundo sí que contestó en su mayoría a las preguntas, participando esporádicamente en los debates que en clase se hacían.

De otro punto, es necesario recordar, como ya se ha anotado en el diario, que alguna de las sesiones se llevó a cabo durante la jornada de clausura de la Semana de Aragón, lo que favoreció la especial dispersión intelectual de los alumnos. Así como alguna otra lo hizo a última hora, lo que tampoco ayudó a su concentración.

Igualmente importante es comentar la implicación conseguida por parte de los estudiantes, con la que estamos en general satisfechos, aunque por los motivos que hemos comentado antes no todos plasmaban su respuesta en los dosieres que les facilitábamos. Anecdótico pero esclarecedor es el caso del alumno 8B, que en su respuesta al ejercicio 13 decía textualmente “no lo zé, bueno zí que lo zé pero no me acuerdo”, no siendo para nada baladí este comentario, ni tampoco cuando el alumno 2B al contestar al ejercicio 2 formulaba que “porque ya son mayorcitoz =D”, pues en el fondo nos alumbran del escaso interés que han podido tener algunos alumnos durante algún momento puntual de la experiencia.

Como hemos afirmado antes, el concepto de “democracia ateniense” es un concepto complicado. No obstante, a juzgar por los resultados obtenidos, parece que un gran número de los alumnos han comprendido las diferentes dimensiones sobre las que se ha trabajado.

Ya hemos dicho que solo 2 estudiantes de los 35 que proporcionaban información a esta primera dimensión de “ciudadanía”, no han logrado ver la diferencia entre el habitante de la polis y el ciudadano de la misma. Probablemente se deba al ya mencionado presentismo y a su situación personal, pues -exceptuando los alumnos asiáticos- solo hay 3 casos de los 43 alumnos cuyos progenitores son migrantes, siendo ellos ya considerados españoles por haber nacido dentro del territorio nacional, lo que hace que puedan asumir que cualquier habitante sea ciudadano de pleno derecho.

Además, observamos que, aún los estudiantes que entienden a la perfección los requisitos de ciudadanía y los que comprenden que son los mismos ciudadanos los que se autogobiernan, confunden los términos de “ciudadano” y “habitante”, lo que posiblemente sea debido más a falta de conocimiento de un lenguaje apropiado que al desconocimiento de la materia. Es el caso del alumno 19B cuando afirma que “las decisiones tomadas en la asamblea afectaban a todos los ciudadanos de Atenas”, cuando realmente se está refiriendo a los habitantes. Sabemos que es así porque este mismo estudiante sostiene que a la polis “la defenderán los guerreros de la ciudad porque sino los ciudadanos morirían y no quedaría ciudadanos porque también la destruirían.

También la defenderán los ciudadanos”. El mismo caso sucede con el alumno 16B que dice que “las decisiones influían a todos los ciudadanos. [Y se tomaban] por los atenienses en la asamblea”, para a renglón seguido afirmar que “la polis son los ciudadanos y no ciudadanos”.

No obstante, creemos que esta dimensión es asequible por los alumnos –al menos así entendemos los resultados-, lo que puede ser por su carácter individual y pseudomemorístico: solo son ciudadanos los varones, mayores de edad y con ascendencia ateniense. De otro punto, creemos que esta dimensión es fundamental para comprender la siguiente.

La dimensión de “participación” solo se entiende si comprendemos la anterior, es decir, solo si comprendemos quién es ciudadano entenderemos que son estos ciudadanos los que se gobiernan así mismos. Aunque esta sea una dimensión más difícil de entender por el nivel de abstracción que requiere por parte de los alumnos, parece que la mayoría lo ha comprendido. Sin embargo, esta vez son 13 de los 33 alumnos de los que obtenemos respuesta los que no terminan de dar este salto intelectual. De hecho, esta dimensión, al tratarse de un concepto sociopolítico, es infinitamente más complicada para ellos que la de “ciudadanía”, pues este último es un concepto menos etéreo al estar personalizado.

Sin embargo, nos llama la atención que la mayoría de los alumnos del grupo A sí son capaces de llegar a comprender esta dimensión. Por el contrario, el grupo B está muy igualado, inclinándose la balanza hacia aquellos que no terminan de ver que los ciudadanos son los mismos que se gobiernan, que entre ciudadanos no hay una especie de gobierno que rige los designios de todos, y que sus decisiones también les influyen a estos. Achacamos este sorprendente dato a la experiencia que nos ha proporcionado la implementación de esta actividad, pues al llevarla a cabo primero en el grupo B, e ir analizando los dossiers de los alumnos para darles una retroalimentación apropiada, nos sirvió para saber en qué ejercicios debíamos invertir más tiempo e insistir cuando lo llevásemos a la práctica en el grupo A, pues simplemente con dedicarle algo más de esfuerzo, sus compañeros han logrado entenderlo.

También debemos comentar que, aunque uno de los dos alumnos que parecía no haber entendido la dimensión de ciudadanía se reengancha, el alumno 6B –cuyas respuestas orales parecían coherentes-, vuelve a no llegar a hacer la reflexión tan profunda como se necesita para comprender esta dimensión. Igualmente importante en esta dimensión es

comentar el problema del presentismo, que parece inherente al concepto de democracia ateniense y que ya hemos mencionado anteriormente, pues es en esta dónde queda patente, como en el caso del alumno 19A que afirma que “los habitantes mayores de 18 años de padre y madre Ateniense pueden votar a sus representantes”, o cuando el alumno 9B dice que “restringían mucho las votaciones a mayores de 18 años, hombres, de padre y madre ateniense y de clase social media y alta”, siendo esto una traslación del tiempo histórico que les ha tocado vivir. Algo parecido, aunque relativo a otra de las dimensiones, sucede cuando el alumno 13A dice que realizan el juramento a la patria “porque a esa edad ya podían defender al pueblo de un ataque o atentado”.

La tercera y última dimensión, llamada “militar-ciudadano”, es la más difícil de asimilar por las características sociales de esta, siendo la que menos alumnos -18 de los 33 que tenemos respuestas- logran llegar a dar el salto al pensamiento abstracto que esta requiere para su comprensión. No podemos afirmar que la anterior dimensión suponga una categoría umbral, puesto que solo 6 de los alumnos -14A, 19A, 6B, 8B, 15B y 18B- de los 13 que asumían la participación política como un gobierno elitista, en esta vuelven a errar, viendo en la participación en la guerra, no el compromiso con la patria que tienen los ciudadanos como sería deseable, sino un subterfugio donde hallar derechos políticos de representatividad. Quizás esto ha podido suceder por el diseño de la actividad, la cual ha sido concebida para llevarse a cabo en diferentes sesiones, lo que ha podido conllevar algún tipo de interrupción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, esta dimensión tiene dos grados de conceptualización diferentes, separados por una fina línea que divide aquellos que ven en el compromiso a la patria una llana restricción bélica en tanto que luchan juntos porque son iguales, y los que realmente comprenden que existe la identidad de un círculo cerrado de guerreros. Es el ejemplo del alumno 3B, el cual dice que “después de la guerra los que eran pobres sin derechos los pidieron porque arriesgaron lo mismo que cualquier otro con derechos”, no se trata de pedir, sino de reclamar, de demandar, sin embargo, el contexto nos dice que ha de estar en este último grupo. Algo parecido sucede con los alumnos 10B y 11B, que parecen reengancharse tras haber descabalgado en la anterior dimensión. De los 18 alumnos que conforman la categoría de “compromiso” solo llegan a este nivel de comprensión 7, sin embargo, lo relevante de esto es que 5 de ellos -los alumnos 2A, 6A, 3B, 17B y 20B- son alumnos que se han mantenido constantes en el desarrollo de la

actividad, construyendo conocimiento mientras se añaden conceptos, se refinan y se hacen más complejos.

Llegados a este punto, creemos que es necesario hacer una consideración global de la categorización de las respuestas obtenidas, en la que podemos observar que se han creado tres grupos de alumnos donde los márgenes de diferencia son muy ajustados y que dan respuesta a las preguntas de la investigación. Así, el primer grupo de alumnos, concibe la democracia ateniense como un grupo de habitantes que son comandados por un grupo de políticos; un segundo grupo piensa ya en una ciudadanía restrictiva con plenos derechos, tanto es así que asumen sin problema la concepción autogobierno; y un tercer grupo, que comprende, ahora sí, la existencia de una ciudadanía guerrera con sentimiento de pertenencia propio.

Para responder a la pregunta que nos hacíamos al principio de “¿hasta qué punto entienden que la participación política en igualdad en la asamblea por estos ciudadanos-guerreros es el pilar del sistema democrático?”, nos gustaría que hubiesen alcanzado todos los alumnos esta idea de compromiso de defensa de la polis que acarrea la condición de ciudadano, relacionando los contenidos tratados en la actividad y transformando el conocimiento factual en teorías y en ideas mediante el debate. Y en buena medida creemos haberlo conseguido, por lo que estamos satisfechos con los resultados que arroja nuestra actividad. Sin embargo, desde la experiencia de haberla diseñado y llevado a la práctica, creemos que posiblemente hubiese sido necesario destinar más tiempo a la última dimensión y añadir algún recurso más -como recursos visuales donde se especifique más o incluso esté explícita esa idea a la que queremos que lleguen- para que el mayor número posible de alumnos comprendan esta dimensión, aunque la estructura parece la adecuada.

En nuestra opinión, esta actividad sí que se puede llevar a cabo en un currículo coherente, pero debemos ser conscientes de que para esto hemos de hacer un ejercicio de reflexión y pensar qué es importante y qué es lo que queremos que nuestros alumnos aprendan, pues dado el tiempo que se tiene para impartir la asignatura de Ciencias Sociales es imprescindible reducir al mínimo los contenidos con el fin de que los alumnos sean capaces de desarrollar un marco donde los procesos de transformación, el tiempo y los datos se imbriquen de tal manera que den un sentido a la historia.

Hemos visto que en la actividad el papel del docente ha jugado un rol fundamental en el aprendizaje de los alumnos, incitándoles a la formulación de hipótesis y a la deducción de las mismas, hasta conseguir refutar las teorías previas que nos confirman que es útil y posible enseñar Historia durante la adolescencia. Y es que nos encontramos con una serie de desafíos que superar, ya no el supuesto límite de abstracción de los alumnos, pues ha quedado demostrado que han sido capaces de superarlo, sino cómo presentarles los contenidos para hacerlos atractivos, qué materiales utilizar para captar su atención continuada, cómo hacer que entiendan conceptos de carácter sociopolítico, y hasta qué punto regular –o reducir- el nivel de los contenidos para hacerlos comprensibles sin perder calidad –que no densidad-. De todo esto, creemos que nuestra actividad da buena cuenta, dando por seguro que la misma se podrá mejorar con posterior investigación y con más experiencia.

7. Bibliografía

- Booth, M. (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato? Extraído de Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- Brown, P. L. y Abell, S. K. (2007). Learning Cycle: presentación del concepto después de la exploración. Extraído y traducido de Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the learning cycle. *Science & Children*, 46, 58–59.
- Carretero, M. (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión. Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- Chi, M. T. H. y Roscoe, R. D. (2002). Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales. Extraído y traducido de: Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). The Processes and Challenges of Conceptual Change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Domínguez, A. J. (2003). La Grecia arcaica. En J. Gómez (Coord.), *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (pp.73-137). Barcelona, España: Ariel.

- Fouchard, A. (1995). Ciudadanos y no ciudadanos. En M. Kaplan (Dir.), *El mundo Griego* (pp.133-136). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Lee, P (2011). Los conceptos asociativos [*colligatory concepts*]. Extraído y traducido de: Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Marek, E. A. (2008). Presentación del Learning Cycle. Traducido y extraído de Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69
- Marek E. A. *et al.* (1990 y 2003). Las tres fases del Learning Cycle. Extraído y traducido de: Marek, E. A., Laubach, T. A., & Pedersen, J. (2003). Preservice Elementary School Teachers' Understandings of Theory Based Science Education. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 93*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/93>. Así como de: Marek, E. A., Eubanks, C., & Gallaher, T. H. (1990). Teachers' understanding and the use of the learning cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(9), 821-834.
- Nichol, J. y Dean, J. (1997). Actividades para el desarrollo conceptual (1997). Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Pomeroy, S., Burnstein, S., Donlan, W. y Tolbert, J. (1999). Las rivalidades de las ciudades-estado griegas y el desarrollo de la democracia ateniense. *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural* (pp.231-274). Barcelona, España: Crítica.

Sánchez Arroyo, J. (2015). *Los manuales escolares de Historia en España y en Cuba. Un análisis comparativo*. Zaragoza: Stylo Digital.

VanSledright, B. A. (2013). Los colligatory concepts como primera línea de interpretación. Extraído y traducido de: VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.

8. Anexos

8.1. Anexo I

En las próximas sesiones vamos a llevar a cabo un proyecto de innovación, es decir, una nueva forma de impartir las clases. Se trata de que en este caso seáis vosotros quienes lleguéis a vuestras propias conclusiones. Para ello, deberéis responder a una serie de preguntas previa proyección de diversos fragmentos visuales, imágenes y textos que os son facilitados. **NO** respondas con monosílabos a las preguntas, razona la respuesta y escríbela. Con este sistema se pretende evitar que os demos nuestro punto de vista y seáis vosotros mismos quienes creéis el vuestro.

1- Observa los minutos del 42:45 al 43:40 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” y responde:

Seguro que has escuchado muchas veces que Atenas es la cuna de la democracia occidental pero, ¿sabes por qué se dice esto?, ¿qué es la democracia?

2- Lee el siguiente fragmento y responde a la pregunta:

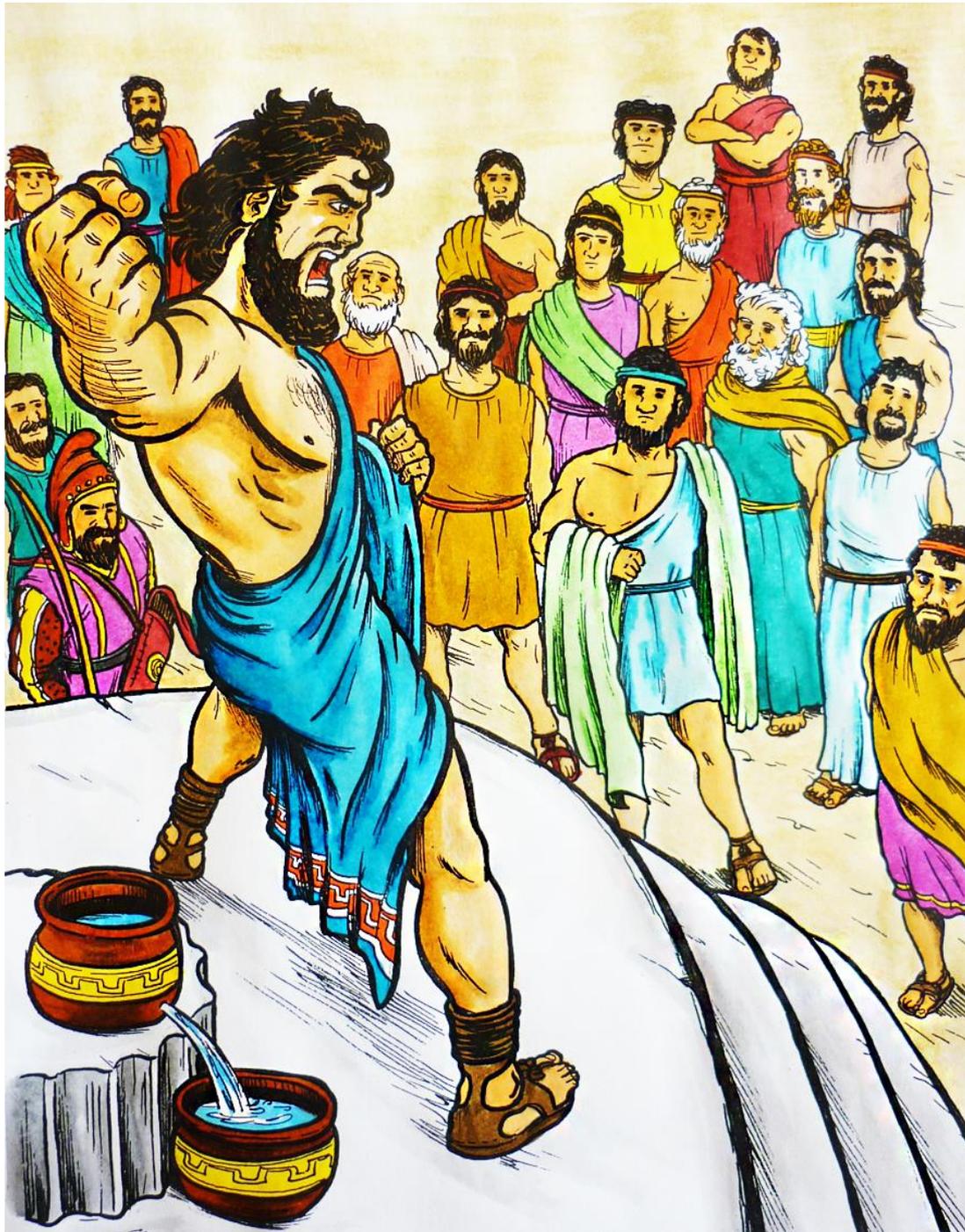
“La formación cívica oficial [...]. A los dieciocho años, el ciudadano debe realizar un primer año de instrucción, al término del cual, y después de haber prestado juramento de servicio a la **patria** ante el pueblo reunido en asamblea, recibirá una lanza y un escudo”. Fouchard, A. (1995): Ciudadanos y no ciudadanos. En M. Kaplan (Dir.), *El mundo Griego* (pp.133-136). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

¿Por qué piensas que tras prestar juramento se les da un escudo (*hoplon*) y una lanza (*dory*)?



3- Estás viendo una falange hoplita, esto es, la formación más común de infantería pesada de la antigüedad griega. Mira la imagen detenidamente y responde: ¿qué piensas que le puede pasar a la formación si uno de los hoplitas que lleva el escudo (*hoplon*) es herido de muerte?, ¿en ese caso qué habrá que hacer?

- 4- Mira los fragmentos del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” del 24:45 al 25:38 y del 27:30 al 28:07 y responde a las siguientes preguntas:
¿Qué era necesario para llegar a ser un buen político?, ¿por qué era tan importante tener un buen estado físico?



- 5- Fíjate en la imagen anterior: a los pies del arengador se encuentra un reloj de agua (clepsidra). ¿Para qué piensas que sirve?

6- Mira el fragmento desde el minuto 10:00 al 10:10 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” y responde:

¿Para qué era necesario limitar el tiempo de intervención de los políticos?



7- Ahora fíjate en la imagen anterior: ¿dónde se encuentran?, ¿qué está sucediendo?,

8- Mira los fragmentos desde el minuto 10:10 al 10:22 y del 21:20 al 23:00 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo”:

¿Por qué crees que elegían a los cargos públicos al azar?

9- Lee el siguiente fragmento y responde:

“Anuncian por escrito el orden del día de las asambleas. Una, la principal, en la que hay que someter a votación los magistrados, si estiman que desempeñan bien su cargo; y debe tratarse en ella del aprovisionamiento de cereales y de la defensa del país, y en este día pueden los que quieran presentar acusaciones de alta traición; y deben leerse los inventarios de los bienes confiscados y las herencias vacantes y las hijas heredadas, para que nadie pase inadvertido que algo está vacante”. Aristóteles: *Constitución de los atenienses*, 43, 3-6.

¿Por qué piensas que la asamblea era tan importante para los atenienses?

10- Lee el fragmento siguiente y responde:

“Es este consejo, pues, quien ejerce el poder en todos sus aspectos; es él quien decide declarar la guerra y acordar la paz, quien tiene autoridad en asuntos religiosos, acordando las ofrendas de la *polis* a las divinidades, quien tiene atribuciones judiciales y quien, mediante sus actos jurisdiccionales, es la fuente del derecho quien rige a la comunidad”. Domínguez, A. J. (2003): La Grecia arcaica. En J. Gómez (Coord.), *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (pp.73-137). Barcelona, España: Ariel.

¿A qué consejo se refiere?

11- Ve el tramo del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” del minuto 15:50 al 16:58 y lee el párrafo siguiente y contesta:

“Durante la primera mitad del siglo V, todos los hijos de padre o madre ateniense eran inscritos en su demos como **ciudadanos** a la edad de 18 años, pero en 451 [a.C.] Pericles convenció a los atenienses de que limitara la **ciudadanía** a quienes fueran hijos de padre y madre ateniense. [...]. Esta era tan importante para los niños como para las niñas”. Pomeroy, S., Burnstein, S., Donlan, W. y Tolbert, J. (1999): Las rivalidades de las ciudades-estado griegas y el desarrollo de la democracia ateniense. *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural* (pp.231-274). Barcelona, España: Crítica.

Ya sabemos por qué la asamblea es sumamente importante. Ahora contesta: ¿Todos pueden participar y contribuir en la asamblea, es decir, todos pueden hablar y ser elegidos?

12- Lee el texto que a continuación se presenta y responde a las preguntas:

“Para la ciudad, [el nacimiento de hijos] será doblemente provechoso, pues no sólo impedirá que ella se despueble, sino que la hará más segura, ya que nadie puede participar en igualdad de condiciones y equitativamente en las deliberaciones políticas de la comunidad, a menos que, tal como los demás, también él exponga su prole a las consecuencias de sus resoluciones”. Tucídides: Discurso fúnebre de Pericles. *Historias*, II, 34-46.

¿A quién influían las decisiones tomadas en la asamblea?, ¿por quién eran tomadas?

13- Lee el texto que a continuación se presenta y responde a las preguntas:

“La polis reconoce la igualdad entre todos aquellos que forman parte de un mismo círculo, y que se caracterizan por compartir un mismo estilo de vida, por su **vocación guerrera** y por la red de intereses comunes que poseen”. Domínguez, A. J. (2003): La Grecia arcaica. En J. Gómez (Coord.), *Historia Antigua (Grecia y Roma)* (pp.73-137). Barcelona, España: Ariel.

¿A quién considera la polis “igual”? ¿quiénes forman la polis?

14- Lee el texto que a continuación se presenta y responde a la pregunta:

“La política consiste ante todo en el arte de defender la comunidad contra los enemigos y de afirmar los lazos de **amistad entre los ciudadanos**, particularmente a través del respeto y la justicia”. Fouchard, A. (1995): Los órganos de poder en una democracia. En M. Kaplan (Dir.), *El mundo Griego* (pp.136-140). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá?

15- Ve el fragmento del minuto 16:58 al 18:22 del documental “Cómo los griegos cambiaron el mundo” y contesta:

¿Sabrías ahora decir qué es la democracia ateniense y por qué surge?

Glosario

- Arenga: “discurso pronunciado para enardecer los ánimos de los oyentes”.
- Asamblea: “reunión de los miembros de una colectividad para discutir determinadas cuestiones de interés común y, en su caso, adoptar decisiones”.
- Polis: “en la antigua Grecia, Estado autónomo constituido por una ciudad y un pequeño territorio”.

8. 2. Anexo II

- 2: ¿Por qué piensas que tras prestar juramento se les da un escudo (*hoplon*) y una lanza (*dory*)?
- 9: ¿Por qué piensas que la asamblea era tan importante para los atenienses?
- 11: ¿Todos pueden participar y contribuir en la asamblea, es decir, todos pueden hablar y ser elegidos?
- 12: ¿A quién influían las decisiones tomadas en la asamblea?, ¿por quién eran tomadas?
- 13: ¿A quién consideraba la polis “igual”?, ¿quiénes forman la polis?
- 14: Si la política consiste en “el arte de defender la comunidad contra los enemigos”: ¿quién la defenderá?
- 15: ¿Sabrías decir ahora qué es la democracia ateniense y por qué surge?

1A

2: “para defender Atenas de cualquier amenaza que les atacara”.

9: “para decidir cosas para el pueblo entre todas las personas”.

11: “No, los extranjeros, las mujeres, los que no sean de padre y madre ateniense, y los esclavos”.

12: “a todos los ciudadanos que vivían ahí. Las decisiones se tomaban por los jornaleros, comerciantes y ricos con descendencia ateniense”.

13: “a los que forman parte de un mismo círculo, que era los esclavos, mujeres, niños, extranjeros y los ciudadanos”.

14: “el ejército la defenderá (formado por los ciudadanos y los extranjeros)”.

15: “es un tipo de democracia que se inventó en Atenas que dice que ricos y pobres puedan votar. Surge porque en la guerra y los pobres reclaman derechos, los reclaman porque han defendido Grecia, y se los conceden”.

2A

2: “por qué a los 18 años ya podían defender al pueblo de ataques enemigos y tal”.

9: “para que todos pudieran decidir lo que se hacía con todo lo de los magistrados, etc... Para que votara el pueblo y lo defendiera”.

11: No, solo pueden participar, hablar y ser elegidos para los hombres mayores de 18 años, hijos de padre y madre ateniense y hombres (chicos). No podían votar los “marginados”, extranjeros, mujeres y niños, esclavos, antiguos miembros de clase social ateniense... etc... No podían votar porque no tenían derechos”.

12: “inflúan a todo el pueblo porque los niñ@s, mujeres y hombres querían a una persona en concreto. Eran tomadas por los políticos, por los ciudadanos o por las clases”.

13: “todos aquellos que forman parte de un mismo círculo y que se caracterizan por compartir un mismo estilo de vida, por su vocación guerrera y por la red de intereses comunes que poseen (ATENAS). Lo forman los ciudadanos mayores de 18 años, las mujeres los niños etc... EN RESUMEN, TODOS”.

14: “el ejército que eran los ciudadanos (varones con más de 18 años) y otras personas como por ejemplo los extranjeros”.

15: “surgió por una crisis y que hay políticos que tienen que ser guerreros y tener un buen aspecto físico, los ciudadanos que eran los únicos que tenían derechos y luego tiempo más tarde a gente de clase baja empezaba a reclamar los derechos como tenían los hombres y se creó una crisis. Surgió por una crisis, esa crisis surgió debido a que la gente de clase baja reclamó los derechos para ellos”.

3A

9: “para que todo el mundo tenga las mismas posesiones, comida, etc...”.

11: “no”.

13: “les consideraban “igual” a los ciudadanos mayores de 18. Los niños, las mujeres, los extranjeros, los esclavos y los hombres”.

14: “el ejército”.

15: “es el derecho y las obligaciones de las personas. Porque se rebelaron contra los gobernadores”.

4A

2: “a los 18 años (como ya se le denominaba adultos) los daban un hoplon y una dory, porque ya podían defender al pueblo de cualquier ataque o intento de invasión”.

9: “porque en las asambleas podían decidir todos”.

11: “solo pueden participar y contribuir en la asamblea los hombres mayores de 18 años, hijos de padre y madre ateniense y que no eran esclavos”.

12: “influyó al pueblo. Eran tomadas por políticos, los superiores”.

13: “a todos aquellos que forman parte de un mismo círculo y que se caracterizan por compartir un mismo estilo de vida. Los mujeres, hombres, niños, esclavos, etc.”.

14: “Los políticos (extranjeros mayores de 18 años)”.

15: “surge porque unas personas están en contra del gobernador, leyes. Derechos queremas”.

5A

2: “porque pensaban que ya podían defender al pueblo de los ataques enemigos. Porque ya era mayores de edad y los veían capaces para asumir esta responsabilidad”.

9: “para que todos pudieran decidir al candidato que ellos quieren y sea justo que el candidato que te guste lo puedas elegir y cada una dar su opinión”.

11: “no, solo pueden participar las personas mayores de 18 años, solo hombres y de padre y madre ateniense. Es decir los niños, las mujeres y extranjeros no podían participar”.

12: “influyó a todo el pueblo. Por los ciudadanos y políticos ya que las mujeres, niños y extranjeros no contaba su opinión”.

13: “aquellos que forman parte del mismo estilo de vida. Por los intereses comunes. Los habitantes”.

14: “el ejercito, está solo formado por los hombres con buen estado físico, para defender bien al pueblo y los habitantes ante los enemigos”.

15: “la democracia ateniense es libertades, obligaciones y derechos. Había que votar a un líder. Y así dejar de ser un gobierno absolutista. Surge porque los habitantes de clase baja querían tener los mismos derechos que los habitantes de clase alta (ciudadanos) y reclamaron”.

6A

2: “debido a que a los 18 años ya pueden defender la ciudad y al pueblo y atacar e invadir. Pero también puede ser como un obsequio para prestar juramento”.

9: “porque así se elegía a alguien y era alguien de mucha importancia y responsabilidad”.

11: “solo pueden participar, hablar y ser elegidos los hombres mayores de 18 hijo de padre y madre ateniense, es decir, quedan excluidos enfermos, esclavos, extranjeros, niños y mujeres”.

12: “influían a todo el pueblo y sobre todo a los niños porque son los que van a vivir en el futuro. Eran tomadas por políticos”.

13: “la polis considerada que “igual” a los ciudadanos +18 debido a que tenían todos los mismo derechos. La polis la formaba todo el pueblo: ciudadanos, esclavos, mujeres, niños, enfermos...”.

14: “la gente de defiende a la polis, son los extranjeros y ciudadanos (políticos) que forman el ejercito”.

15: “la democracia ateniense, es una forma de gobierno que desemboca en un estado social, la democracia ateniense se podría definir como que la democracia es la acción en la que los ciudadanos tienen el derecho de votar y elegir a sus representantes, pero no todos tiene este derecho solo los varones mayores de 18 años hijos de padre y madre ateniense. Sin embargo esta sociedad deja mucha discriminación, las mujeres, niños, esclavos, extranjeros (que la única forma de conseguir su libertad y conseguir derechos es irse al ejercito). Esta democracia funcionaba con la asamblea, que es el momento en el que se realizaba la democracia, los ciudadanos votaban para elegir a sus representantes. Sin embargo no siempre había democracia había cargos que se elegían al azar por que tenían menos responsabilidad”.

7A

2: “para defender a la patria de ataques enemigos”.

9: “porque en las asambleas atenienses podían decir todo. Para decidir cosas importantes”.

11: “todos los hombres mayores de 18 años, de padre y madre ateniense y que no fueran esclavos”.

12: “para todo el pueblo por la asamblea compuesta por ciudadanos”.

13: “los ciudadanos porque eran los que tenían derecho y lo elegía el pueblo (mujeres, niños, esclavos, ciudadanos, extranjeros)”.

14: “el ejercito (los varones mayores de 18)”.

15: “es un estado social donde no manda solo uno sino que el pueblo elige a su representante. Por una ~~guerra~~ crisis”.

8A

2: “porque ya tienen edad para defenderse a ellos mismo y también defender a su gente de algún ataque o invasión”.

9: “porque gracias a ella podían decir de forma justa las cosas ya fueran leyes u otros temas de interés general”.

11: “no, solo mayores de 18 años que sean hombres, e hijos de padres atenienses. Tampoco podían votar los esclavos por sus pocos derechos”.

12: “a todo el pueblo. Por los políticos que forman la asamblea”.

13: “los ciudadanos, porque eran los que tenían los mismos derechos. La polis la formaban todos, : los niños, las mujeres, los esclavos, los extranjeros y los ciudadanos”.

14: “los ciudadanos y extranjeros +18 años que forman el ejército”.

15: “es la democracia que surge en Atenas. esta democracia consiste en que la gente del pueblo más pobre como los soldados quieren reclamar más derechos ya que ellos han defendido y ayudado en las labores defensivas y ofensivas”.

9A

2: “para que prometan luchar por su país y si hay alguna guerra luchar por toda la gente que hay”.

9: “para que hubiera democracia y no hubiera gente con mucho recursos y gente con muy pocos”.

11: “no. Solo pueden hablar las personas y ser elegidos mayores de 18 años con padre y madre ateniense y solo que fueran hombres. Es decir mujeres, niños, extranjeros, enfermos y esclavos no podían votar”.

12: “a todas las personas del pueblo. Estaban tomadas las decisiones, por los políticos”.

13: “la polis eran todos aquellos que eran del mismo círculo y tenían el mismo estilo de vida por su vocación guerrera y por los intereses que poseen. La polis eran todas las personas del pueblo y habitantes”.

14: “defenderá la polis y los ciudadanos mayores de 18 años y extranjeros”.

15: “la democracia es una regla o un derecho que tenemos las personas y que consiste en la igualdad para todos los ciudadanos. Surge por que las personas no estaban de acuerdo o tenían otras ideas y se formo una guerra”.

10A

2: “siempre han de defender al pueblo, para ir a la guerra y defender el pueblo de los ataques enemigos”.

9: “porque todos tengan una idea de quien votar. Por que en la asamblea se decidía todo”.

11: “no, solo los mayores de 18 años, hijos de atenienses y solo los hombres, los que no se han esclavos”.

12: “inflúan al pueblo y eran tomadas por los políticos y ciudadanos”.

13: “los ciudadanos porque eran los que tenían derecho. Los ciudadanos, las mujeres, los niños etc...”.

14: “defenderán los ciudadanos y extranjeros, que son el ejercito”.

15: “es el derecho y las obligaciones, que se vota por un político. Los ciudadanos vuelven de la guerra que han ganado y quieren tener los mismo derechos que los ricos. Por una crisis, como una guerra”.

12A

2: “porque representa a los que van a defenderles sobre cualquier cosa, pasase lo que pasase”.

9: “para que todos pudieran decidir todo lo que se hacía. Entre todos decidían lo que hacía”.

11: “no, solo pueden presentarse hombres mayores de 18 años hijos de atenienses. Excluían totalmente a la mujer. La gente (hombres) mayores de 18 años aunque los tuvieran y fueran hombre, pero si son extranjeros no podían presentarse (solo atenienses)”.

12: “inflúan al pueblo y eran tomadas por el consejo que formaban las asambleas, políticos”.

13: “se considera a ciudadanos mayores de 18 años (hombres). La forman todos los ciudadanos (Hombres, mujeres, niños, esclavos). En definitiva todos los habitantes”.

14: “la defenderán los ciudadanos extranjeros es decir hombres mayores de 18 años, las mujeres no podían”.

15: “es un tipo de libertad que consideraba a las mujeres y demás personas como unos ciudadanos. Así los niños y mujeres también podían tener derechos como los hombres”.

13A

2: “porque a esa edad ya podían defender al pueblo de un ataque o atentado. Se presta juramento porque: ellos juraban que en cualquier caso nunca se iban a rendir y que seguirían luchando”.

9: “porque todos tienen que tener los mismos derechos tanto los hombres como mujeres y por igualdad y justicia tenían que “tratar” mejor los derechos de cada uno, y para cada uno de ellos”.

11: “solo pueden atenienses (chicos) mayores de 18 años hijos de padre o madre ateniense. No todos pueden ser elegidos, y no todos pueden hablar, porque no tenían derecho a voto”.

12: “estas decisiones influían a todo el pueblo, eran tomadas por el consejo y políticos”.

13: “se considera a los ciudadanos varones mayores de 18 años. La polis la formaban los hombres, mujeres y los niños/as, es decir todos los que habitaban el pueblo”.

14: “los defenderán los ciudadanos mayores de 18 años junto con los extranjeros que vivían en ese pueblo, que están en el ejército”.

15: “la democracia ateniense es un sistema de gobierno. Es también que todos decidían. (y votaban). Surge porque empezaron a reclamar los mismos derechos que los hombres”.

14A

2: “que tenían que defender a su pueblo, porque al haber cumplido los 18 años ya se consideraban hombres. También pueden ir a la guerra a luchar por su país”.

9: “para que todos puedan decidir con lo que se hiciera y que todos pueden votar y decidir, elegían leyes”.

11: “casi todos pueden ser elegidos las personas mayores de 18 años y de padre y madre ateniense y tenían que ser hombres. Tampoco tenían derechos, eran extranjeros, enfermos, leprosos...”.

12: “le influían a todo el pueblo, la tomaban los políticos, pero si son políticos ya no son ciudadanos”.

13: “a todos los ciudadanos mayores de 18 años. La polis la forman todos: los niños, las mujeres, los enfermos, pero se consideraba más a los hombres mayores de 18 años porque tenían derecho a la votación”.

14: “la defenderá los políticos, los hombres fuertes con un buen estado físico. Los ciudadanos extranjeros. personas→hombres mayores de 18 años”.

15: “la democracia ateniense fue producto de una crisis, lo empezaron los griegos y se tenían que defenderse. Pobres y ricos luchaban juntos. Los soldados pedían más derechos, ahora todos querían tener voz. Surge por que todos quieren tener democracia como los ciudadanos”.

15A

9: “para que todos pudieran decidir lo que...”.

11: “no, solo pueden participar los mayores de 18 años y padres, madres atenienses”.

16A

2: “porque a los 18 años ya podían defender al pueblo”.

9: “porque sino las leyes podían ser super injustas, entonces si lo botaban los del pueblo se suponían que tenían que ser justas”.

11: “solo pueden participar los hombres que madre y padre fuesen atenienses, y deben tener más de 18 años”.

12: “a el pueblo. Era por los que mandaban al botar”.

13: “a los ciudadanos. La polis lo forma el pueblo entero”.

14: “el ejercito están los ciudadanos y los extranjeros”.

15: “la democracia es el estado social y también es cuando cambia el voto de los ciudadanos a el pueblo. Que puede votar el pueblo”.

18A

2: “para que se conviertan en soldados y para que defendiesen a la ciudad frente a sus enemigos”.

9: “porque en las asambleas podían decidir todos lo que se hacía en con ciertas cosas el país”.

11: “no. No pueden participar los extranjeros, los niños, los esclavos ni las mujeres. Solo podían participar los hombres de padre y madre ateniense mayores de 18 años”

12: “influían a todo el pueblo. Eran tomadas por los ciudadanos”.

13: “se consideraban iguales a los ciudadanos. Lo formaba todos los habitantes (esto incluía a las mujeres, los niños, los esclavos, los extranjeros y a los ciudadanos)”.

14: “la defenderá los habitantes de la polis mayores de 18 años y varones”.

15: “la democracia ateniense es aquella democracia que surgio en Atenas (hace miles de años) en la cual los ciudadanos tienen derecho a decidir sobre ciertas cosas del país. Surge porque los habitantes de clase baja empezaron a reclamar más derechos”.

19A

2: “para poder defender el pueblo o poder ir a la guerra”.

11: “no, solo pueden contribuir las personas mayores de 18 años, no se puede mujeres ni tampoco niños. No pueden votar tampoco los esclavos ni extranjeros”.

12: “a toda la gente del pueblo. Por los líderes políticos”.

13: “a los ciudadanos barones mayores de 18 años. Todos los habitantes que viven ahí”.

14: “los ciudadanos y extranjeros que ellos son el ejército”.

15: “la democracia ateniense es el cambio social que hubo en Atenas que consiste en que los habitantes se revelaron y pidieron más derechos, los habitantes mayores de 18 años de padre y madre Ateniense pueden votar a sus representantes, los políticos tienen que estar en un buen estado físico y tener un poco conocimiento político y en la guerra contra los persas los que fueron a la guerra y eran más pobres pidieron más derechos, así se nivelaron un poco las clases”.

1B

2: “para que tengan protección y protejan a la patria”.

9: “que se tratan un montón de temas”.

11: “no todos, mujeres no tenían derecho para votar. Los que pueden votar: solo hombres, mayores de 18, con padres ateniense”.

12: “inflúan a personas que no participaban en la asamblea. Los ciudadanos que tomaban parte en la asamblea”.

13: “los que comparten el mismo estilo de vida y que tienen una vocación guerrera”.

14: “los guerreros: mayores de 18 años, ciudadanos y padres atenienses”.

15: “todo tenían que trabajar juntos para ser más fuerte y protegerse”.

2B

2: “porque ya son mayorcitos =D”.

9: “porque se elegían las cosas más importante, lo mejor pal pueblo”.

11: “fue el principio de una democracia. No, solo los mayores de 18 años, los de padre y madre atenienses. No podían votar los niños ni las mujeres. No podían votar los esclavos”.

12: “a las mujeres, niños y excluidos → ciudadanos, a todos los que no participaban. Por los mayores de 18 años”.

13: “a los que forman parte de un mismo (círculo) ()→persiguen el mismo estilo de vida. Los guerreros tienen-vocación guerrera / mayores de 18 años atenienses/ tienen que ser hombres”.

14: “las buenas personas (guerreros)”.

15: “son los 1 derechos de los atenienses que después servirán para los españoles y para todo el mundo, un producto de una crisis”.

3B

2: “se les da un escudo y una lanza para estar listo para luchar por su pueblo o ciudadanos y también para defenderse a uno mismo”.

9: “yo creo que era tan importantes porque tenían que aclar los temas pendientes, y de este modo no se tendrían que tratar problemas sociales fuera de lo que es la asamblea”.

11: “todos pueden participar y contribuir a partir de los 18 años, solo los hijos de padre y madre ateniense, no podían contribuir las mujeres, tampoco podían participar los esclavos. En conclusión no todos pueden participar y contribuir o hablar y ser elegidos”.

12: “la decisiones influían a las mujeres, niños y excluidos y a los propios que la toman. Eran tomadas por 3 grupos diferentes: las personas con dinero o nobleza, los jornaleros, los agricultores y artistas, es decir, la asamblea”.

13: “la polis considera “igual” a aquellos que forman parte de un mismo círculo, es decir a los que comparten un estilo de vida. Lo que lo forman son los guerreros. Es decir, lo que luchan, hombres atenienses que defendían a su patria, o su pueblo. Lo forman el pueblo ateniense”.

14: “los guerreros atenienses, que son aquellos considerados ciudadanos y que han jurado honestidad al pueblo ateniense”.

15: “la democracia es un proceso de orden social a través de la cual se sugieren unas leyes (o acciones), propuestas por el pueblo que son elegidas por medio de una votación o unas elecciones eligiendo llevar a cabo o no la ley justamente. Surge porque, después de la guerra los que eran pobres sin derechos los pidieron porque arriesgaron lo mismo que cualquier otro con derechos”.

4B

2: “porque ya tiene edad para tener lanza y hoplon”.

9: “para debatir los temas”.

11: “no, solo pueden hombres mayores de 18 y atenienses”.

12: “las decisiones influían a los ciudadanos”.

13: “mayores de 18 años, atenienses. Los que son atenienses”.

14: “los ciudadanos mayores de edad de familia ateniense”.

15: “es un producto de una crisis, los griegos luchaban contra los persas, las ciudades estado formaron un ejercito. Atenas hizo una flota y vencieron a los persas en 2 batallas. Los pobres querían derechos y querían tener derecho de voz”.

5B

2: “porque está listo para luchar después de un año de instrucción, para defender a su pueblo. El juramento lo hacen para tener la seguridad de que no les traicionará”.

9: “porque sin asamblea no hay democracia, era donde se decidía la votación y es importante para algunas cosas”.

11: “no todos pueden participar, solo pueden los hombres, los mayores de 18 años y los de padre y madre ateniense, por lo tanto no pueden participar los niños, las mujeres y los esclavos marginados y extranjeros”.

12: “le influían a aquellas personas que no podían participar en la asamblea (mujeres, niños y excluidos). Eran tomadas por los ciudadanos que forman la asamblea, esas decisiones afectaban a los que no participaban en ellos”.

13: “a los que pertenecen a un mismo círculo, que persigue un mismo estilo de vida por su vocación guerrera. La polis, los guerreros, los guerreros eran los que defendí al pueblo y a su patria, eran hombres atenienses mayores de 18 años. Forman la polis el pueblo aquellos con nacionalidad atenienses ya que a los esclavos los excluían”.

14: “la defenderán los guerreros, aquellas personas con familia ateniense y mayores de 18 años que defienden a su pueblo, tiene que tener además un buen estado físico que defiende a su pueblo”.

15: “la democracia es el derecho a votar, es tener derechos que defender, es la justicia, la igualdad, defender a su pueblo y a su patria, contribuir con el pueblo, querer y poder ser escuchados. Es un proceso a través del cual los ciudadanos gobiernan el pueblo y eligen leyes, es una organización del pueblo. Tuvieron que juntarse para luchar y defender a Atenas. Surge por el producto de una crisis, porque cuando luchaban juntos se hacían más fuertes”.

6B

2: “pues para defenderse y luchar por el pueblo, es una metáfora”.

9: “pues porque sin asamblea pues no hubiera democracia por ello es importantes. Ya que entonces no se podría votar... elegir si había guerra... (Hablaban todos los temas)”.

11: “no, no pueden solamente podían: los chicos, hombres, mayores de dieciocho 18, de padre y madre ateniense. No podían las mujeres, los marginados (esclavos), los menores de 18 y los que no tenían padres atenienses”.

12: “inflúan a los marginados, a las mujeres, a menores de 18, los que no tenían padres ateniense, los que no podían ir a la asamblea. Pues todos los mayores de 18, hombres i con padres atenienses...”.

13: “a los que forman parte de un mismo circulo. Pues los ciudadanos, los que habitan en Atenas”.

14: “pues los guerreros o los políticos, ns. Mayores de 18, hombres y con familia Ateniense...”.

15: “sí, pues es un proceso de votos y elecciones por los ciudadanos Atenienses (el pueblo). Tenían derecho a votar y a ser escuchados. Surge por un producto de una crisis, pues porque cuando luchaban juntos se hicieron más fuertes. Ya que los más bajos en poder se revelaban”.

7B

2: “para que como ya se sabe que no van a hacer una mal uso de ellas, se les da como posibilidad antes un ataque enemigo”.

9: “para tratar los temas importantes y decidir y opinar sobre ellos”.

11: “no, solo los mayores de 18 años de padre y madre atenienses. Solos hombre. Los esclavos no y tampoco marginados. Tampoco mujeres ni niños”.

12: “a todas las personas, los niños, las mujeres, los esclavos y los extranjeros. Los que forman parte de la asamblea”.

13: “a todos los mayores de 18 años, atenienses que han jurado fidelidad a la patria y tienen lanza y escudo. Los ateniense ♂ + de edad. ♀ no. Niños no. Esclavos y extranjeros tampoco”.

14: “los guerreros que son ciudadanos atenienses, que han jurado fidelidad a la patria”.

15: “La asamblea, en la que se decidia todo por votación, por una crisis y xq los pobres querían derechos por arriesgar su vida”.

8B

2: “porque ya tienen edad para defender a su pueblo”.

9: “porque si no no había democracia”.

11: “puede ser elegidos todos menos los menores de 18 años y los que no son hijos de padres atenienses ni las mujeres ni los esclavos”.

12: “a las mujeres, los niños excluidos (los que no participaban en la asamblea). Tomaba las decisiones la asamblea (parte del pueblo)”.

13: “no lo zé, bueno zí que lo zé pero no me acuerdo”.

14: “los guerreros”.

15: “es un voto, proceso, ley y elección. Surge por la guerra y la guerra”.

9B

2: “para luchar y defender a su pueblo. El pueblo lo forman los ciudadanos”.

9: “porque hay elegían a sus representantes y políticos, arreglar temas públicos o si se tenía que someter a una persona a juicio”.

11: “no, además restringían mucho las votaciones a mayores de 18 años, hombres, de padre y madre ateniense y de clase socia media y alta”.

12: “influían a todos, pueblo, comercio, mercado, fuerza militar, temas religiosos... por jornaleros, clases muy alta, comercio, agricultura y artesanía”.

13: “a los que están en un círculo, que comparten un mismo estilo de vida, como militares, comerciantes... Los atenienses, comerciantes, mercaderes, militares, extranjero, esclavo...”.

14: “aquellas personas mayores de 18 años, hombres, con buen estado físico y de padre y madre ateniense”.

15: “la democracia ateniense es el derecho que tiene el pueblo ateniense a votar en decisiones importantes. Surge tras una crisis y guerras entre atenienses y posteriormente por una guerra contra los persas y por luchar todos quieren derechos”.

10B

2: “porque es un símbolo”.

11: “No. Ni los menores de 18 años. Ni los esclavos. Ni personas que no eran Atenienses. Ni las mujeres. Ya que no había derechos ni justicia”.

12: “a los que no formaban la Asamblea. La Asamblea”.

13: “a los que forma un mismo círculo. Los que han jurado a la patria y todos los ciudadanos”.

15: “es la oportunidad de poder tener voz y voto ~~en~~ es una especie de derecho. Porque los ciudadanos estaban cansados y necesitaban defenderse querían independencia en la cual pudieran tener unos derechos”.

11B

2: “les ha dado un escudo y una lanza para proteger al pueblo”.

9: “era muy importante para los atenienses porque sin asamblea no hay democracia”.

11: “no, solo pueden votar los mayores de 18 años, de padre y madre ateniense, solo hombres”.

12: “inflúan a los marginados, a las mujeres, a los menos de 18 años, los que no eran de padre ni de madre ateniense. Eran tomadas por los ciudadanos”.

13: “la polis consideran igual a los ciudadanos que dan su vocación guerrera y a todos los que forman parte de un mismo círculo. La polis la forman los ciudadanos”.

14: “la defenderá los hombres mayores de 18 años de familia ateniense, que den una vocación guerrera y que estén muy fuertes”.

15: “la democracia ateniense: son las distintas personas que votan las elecciones y hablan y son escuchados para mejorar el pueblo. También luchaban. Surge porque después de la guerra los pobres no tenían derecho y los tenían que tener, es decir por la crisis”.

12B

2: “para proteger al pueblo”.

9: “por que los atenienses quieren elegir lo que querían”.

11: “solo los mayores de 18 años, hijos de atenienses, las mujeres no podían votar y los esclavos tampoco”.

12: “inflúan a el pueblo. A todos que no van a la asamblea. Eran tomadas por las personas que hay en la asamblea”.

13: “a los que forman un mismo círculo. Los mayores de 18 años, están en forma, solo era hombres atenienses. Los atenienses son los que forman la polis los habitantes en general”.

14: “los ciudadanos, solo hombres, con buen estado físico”.

15: “surge con la crisis. Tenían que unirse para ser más fuertes y había personas de toda clase social”.

13B

2: “porque es como un símbolo para que defendiera al pueblo, a los ciudadanos. Ya está preparado para luchar”.

9: “pues para poder votar, aprovisionamiento de cereales, defensa del país, acusaciones de alta traición, bienes confiscados, etc...”.

15B

2: “porque ese juramento es que defenderá y protegerá al pueblo o ciudadanos”.

11: “pueden votar solo los chicos mayores de 18 años, los niños/as y mujeres no pueden votar y las mujeres no pueden porque además no tienen derechos”.

12: “eran tomadas por los ciudadanos de las asambleas. Las decisiones eran tomadas por los ciudadanos/mujeres, niños/as, agricultores...”.

13: “a los que forman parte de un mismo círculo. La forman los atenienses/hombres, mayores de 18 años. La forman el pueblo/ciudadanos”.

14: “la defenderán los ciudadanos, chicos mayores de 18 años, atenienses, y los que tengan un buen estado físico”.

15: “un producto de una crisis, y surge por que tuvieron que defenderse de los enemigos. Y empezó con luchar los griegos contra los griegos y los griegos contra los persas. Y querían tener voz y derechos”.

16B

2: “porque ya tiene edad para tener lanza y hoplon”.

9: “porque elegían lo mejor para el pueblo”.

11: “no, solo los mayores de 18, tenía que ser hombre e hijos de padre y madre ateniense, no tenía que ser esclavo y tampoco pobre”.

12: “las decisiones influían a todos los ciudadanos. Por los atenienses en la asamblea”.

13: “los que forman un mismo círculo de forma de vida. La polis son los ciudadanos y no ciudadanos”.

14: “la defienden los guerreros, que tienen que ser ciudadanos”.

15: “surge porque los ciudadanos querían votar y los no ciudadanos también y es un proceso por cual se vota por el pueblo, fue producto de una crisis”.

17B

2: “ya tiene edad para tener armas”.

9: “sin asamblea no hay democracia. Porque allí decidían las cosas buenas y malas del pueblo. Permitía a los ciudadanos elegir”.

11: “solo los mayores de 18 años, de padres atenienses y solo hombres, los de bajo nivel social no podían votar (Esclavos)”.

12: “a las mujeres, niños y excluidos. Por los ciudadanos que forman la asamblea”.

13: “a los que forman parte de un mismo círculo. Los guerreros que son los que luchan, hombres +18 años, atenienses, que estuviesen en forma, jurado patria y que tuvieran lanza y escudo. EL PUEBLO”.

14: “ciudadanos, que son los que eligen todo para el pueblo”.

15: “es producto de una crisis, en la que los griegos luchaban entre ellos construyendo ejércitos y barcas y después luchando contra los persas. Surge porque no se ponen de acuerdo por el poder de cada uno”.

18B

2: “porque a su edad ya está preparado para luchar, y por que es como un símbolo de protección al pueblo”.

9: “porque sin asamblea no se podía organizar una votación, y la votación era esencial para algunas cosas”.

11: “no, había varias “características” para poder votar, como pone en el texto, ej: mayor de 18 años, no mujeres ni niños...”

12: “a las mujeres, niños, magistrados... en general los que no podían participar en las asambleas. Las tomaban los ciudadanos que sí podían estar en la asamblea, hombres mayores de edad y generalmente sanos”.

13: “la polis reconoce la igualdad entre todos aquellos que formaban parte de un mismo círculo. Guerreros hombres, mayores de edad...”.

14: “los guerreros, atenienses mayores de 18 años...”.

15: “la democracia es una ley que se pone entre los ciudadanos. Fue producto de una crisis. Los pueblos luchaban entre ellos, y los ganadores pedían todo tener su “voz”.

19B

2: “porque feivan defender al pueblo y también para luchar en nombre de su país”.

9: “era importante porque sino se hubiesen peleado por haber quien era el representante. Con la asamblea los ciudadanos podían elegirlo sin que hibiese discusiones y de quién controlaba las cosas de las personas, y ciudad”.

11: “solo pueden ser elegidos los que se represente y tenga más de 18 años y solo los mayores de 18 años podían votar. Solo podían los hombres votar y representante, y solo si eran de padre y madre atenienses”.

12: “las decisiones tomadas en la asamblea afectaba a todos los ciudadanos de Atenas y eran tomadas por los elegidos y por los de mayor rango social. También afectaba a los que las habían tomado”.

13: “considera igual a todos los hombres porque todos si quieren pueden ser guerreros, agricultores... Hombres, mujeres, niños, esclavos, guerreros, extranjeros...”.

14: “la defenderán los guerreros de la ciudad porque sino los ciudadanos morirían y no quedaría ciudadanos porque también la destruirían. También la defenderán los ciudadanos. Los guerreros son hombres atenienses mayores de 18 años que tiene que estar en buen estado físico”.

15: “es un sistema que hizo que estuviesen en paz y surgió para evitar la corrupción pero fue producto de crisis en la que se pelearon entre sí pero se juntaron pobres y ricos para que luchasen contra los persas”.

20B

2: “puede ser símbolo de que debe defender lo mejor para el pueblo. Se lo dan para defenderse”.

9: “era importante porque los ciudadanos elegían lo que era mejor para todos. Hablaban sobre todos los temas, desde votaciones hasta las herencias”.

11: “No, podían votar: los mayores de 18 años. Solo hombres. Los esclavos no. No podían votar ni niños ni mujeres”.

12: “influían a todos, tanto miembros de la asamblea, como mujeres, niños, esclavos, extranjeros... A todos los ciudadanos. Las decisiones las tomaba la asamblea que estaba formada por los ciudadanos”.

13: “a un mismo círculo, que persiguen un mismo estilo de vida, guerreros que han jurado fidelidad a la patria, hombres atenienses que son mayores de 18 años. La polis la forman los ciudadanos, miembros de la asamblea, atenienses hombres mayores de 18...”.

14: “la defenderá los ciudadanos atenienses hombres mayores de 18.

15: “la democracia es darle derechos a los ciudadanos, para que puedan hablar y decidir lo que quieren. Surge porque otros pueblos los atacaban y se tenían que unir ricos y pobres para defender a su pueblo. Necesitaban unirse para un bien común, su independencia”.

21B

2: “para proteger al pueblo y por que lleva 1 año de instrucción y ya lo puede usar”.