

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA LOCAL Y COMARCAL EN EL 4º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autor: Enrique Fernández Martínez

Director: Miguel Pablo Sancho Gómez

<https://www.youtube.com/watch?v=Jhf8l3rA1Cw&feature=youtu.be>

Murcia, mayo de 2020

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA LOCAL Y COMARCAL EN EL 4º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autor: Enrique Fernández Martínez

Director: Miguel Pablo Sancho Gómez

<https://www.youtube.com/watch?v=Jhf8l3rA1Cw&feature=youtu.be>

Murcia, mayo de 2020

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. ENRIQUE FERNÁNDEZ MARTÍNEZ (DNI 77247991F), como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también) Fernández M. (2020) *Enseñanza de la historia contemporánea local y comarcal en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Católica de Murcia, Murcia que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.

- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 11 de Mayo de 2020

ACEPTA

Fdo: ENRIQUE FERNÁNDEZ MARTÍNEZ (77247991F)

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	10
2. MARCO TEÓRICO	13
3. OBJETIVOS	22
3.1 Objetivo general.....	22
3.2 Objetivos específicos	22
4. METODOLOGÍA	23
5. EVALUACIÓN	37
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
8. ANEXOS	43

1. JUSTIFICACIÓN

Las dos primeras décadas del siglo XXI han traído consigo un proceso de cambio global que ya se venía vislumbrando desde la segunda mitad del siglo XX. El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha provocado el desmembramiento de esquemas sociales que llevaban asentados en la conciencia humana desde hacía siglos, y, en su defecto, se ha configurado una nueva sociedad fuertemente imbuida por el ya de sobra conocido fenómeno de la “globalización”.

Por supuesto, la educación, en su papel como elemento vertebrador de la sociedad, no ha escapado de este proceso de cambio. Las TIC han llegado a las aulas, se han introducido nuevas materias acorde con las exigencias del nuevo mercado de trabajo y el fácil acceso a la información está demandando constantemente cambios en los modelos de enseñanza.

Sin embargo, el fenómeno globalizador también ha acarreado efectos negativos plausibles en el campo de la educación. El desarraigo del alumnado con territorio en el que vive y la pérdida de numerosos rasgos de carácter identitario y cultural son solo algunos de los ejemplos más destacados.

Por ello, el presente trabajo nace del deseo de conceder importancia a los principios, valores y culturas propias que han servido para moldear las múltiples y diversas sociedades de nuestro mundo.

En el ámbito de la geografía e historia, esta idea se traduce en el intento de inclusión, en los currículos oficiales de secundaria y bachillerato, de aquellos elementos históricos, culturales e incluso folklóricos de carácter local, comarcal o regional que permitan ser interrelacionados con los grandes acontecimientos históricos contenidos en los planes docentes.

El alumnado poseerá un fundamento teórico suficientemente amplio como para sentirse parte fundamental y activa de su realidad más cercana, creando y estrechando vínculos que difícilmente podrán romperse a lo largo de su vida profesional y privada, sea cual sea su destino y forma de vida futuros.

En cualquier caso, no se debe de pasar por alto que, para aplicar una propuesta innovadora de unas características como la que aquí se va a presentar, es necesario el conocimiento exhaustivo del contexto social del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Hacemos

referencia a un alumnado que, bajo la perspectiva de cada vez más docentes, está desmotivado por aprender, presenta poca capacidad de concentración y atención y está fuertemente imbuido por la influencia que ejercen sobre los mismos las nuevas tecnologías –son denominados en numerosos ambientes académicos como *nativos digitales*–.

Según Seoane Riveira (2009), en numerosas ocasiones esa desmotivación del alumnado es transmitida por unos docentes con poco ímpetu a la hora de innovar y de reinventarse ante la heterogeneidad del alumnado. Así, como consecuencia de unos profesores desmotivados, se da pie a un “pasotismo” entre el alumnado que se contagia con gran facilidad.

Sin embargo, no son pocos los estudios que optan por achacar la responsabilidad de la desmotivación del alumnado del siglo XXI a las nuevas tecnologías. Predominan ambientes académicos sobrecargados por los contextos digitales de ocio y entretenimiento, tal y como afirma Virginia Funes (2004), cuando todavía era la televisión el elemento digitalizador por excelencia:

La cultura mediática, en cuanto a transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianidad, más allá de situaciones específicas de recepción de los medios, de las condiciones de audienciación o del carácter público, consumidores o usuarios de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social. (p. 107)

Y es precisamente el interés por subvertir una de las problemáticas citadas, el gran motivo por el que surge esta propuesta. La desmotivación y el desinterés son cada vez más frecuentes entre una parte considerable del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Tal y como afirma Espacia González (2018), la monotonía de las aulas, la falta de autonomía por parte de los alumnos, la falta de sentido de lo estudiado o incluso el contexto familiar pueden estar entre las causas del problema. Además, hablamos de un hecho que cada vez aparece en edades más tempranas, algo que da pie a pensar que el fenómeno está creciendo de manera exponencial y, por tanto, preocupante para el desarrollo de la enseñanza en el futuro.

Por lo tanto, la respuesta a un problema de desmotivación e interés ha de ir orientada a generar esa ansiada atracción por aprender por parte del

alumnado. Para ello, el enfoque de la propuesta innovadora debe ser rompedor con la monotonía del aula y equidistante entre los diferentes niveles, intereses y motivaciones que conforman la heterogeneidad propia del alumnado adolescente.

Dicho lo cual, la presentación de una propuesta de innovación de este tipo no solo supone un reto, sino que también ha de ser considerada como una necesidad dentro de la dinámica de cambio que el sistema educativo actual debe iniciar para garantizar su fiabilidad y eficacia de cara a la formación de las generaciones futuras.

Además, a todo este planteamiento genérico personal se le pueden sumar algunas propuestas innovadoras aprendidas a lo largo del desarrollo de este posgrado, las cuales están teniendo relativo éxito en su aplicación a través de numerosos centros educativos. El diseño de actividades curriculares a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la posibilidad de configurar blogs temáticos en internet aprovechando las destrezas digitales con las que cuenta el alumnado actual y, especialmente, el uso de los museos como herramienta didáctica y pedagógica, han enriquecido enormemente la idea preconcebida que ya tenía para realizar este trabajo y, a la vez, han dado forma concreta a la propuesta innovadora que aquí se propone.

De esta forma, y centrándonos ya en la idea que concierne al presente trabajo, la elaboración de la propuesta irá destinada al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en cuya asignatura de Ciencias Sociales se abordan los contenidos de Historia Contemporánea Universal y de España, además de numerosos epígrafes destinados a la historia del arte al final de cada unidad temática.

A través de salidas de campo que englobarán visitas a museos y a edificios y construcciones civiles contemporáneas destacadas, de ejercicios posteriores de reflexión e interrelación de acontecimientos históricos y de una evaluación en la que se prime el espíritu crítico y creativo, se configurará un proyecto innovador con pretensiones de despertar en el alumnado una motivación por el área de geografía e historia, la cual desgraciadamente y como hemos mencionado con anterioridad, cada vez se antoja más difícil de encontrar.

2. MARCO TEÓRICO

Para abordar el marco teórico o estado de la cuestión en el que se encuentran las propuestas o posturas innovadoras relacionadas con la idea planteada en este trabajo vamos a establecer un análisis pormenorizado que discorra desde lo general hasta lo particular.

Primeramente se abordarán publicaciones de actualidad acerca de la innovación docente en el área de geografía e historia. Posteriormente se hará lo propio con la bibliografía consultada acerca de la posibilidad de innovar utilizando el *aprendizaje situado*, una metodología didáctica en la que prima el contexto sociocultural del alumno a la hora y adquirir habilidades y competencias. Por último, se hará referencia a propuestas innovadoras concretas derivadas de esta metodología y que respaldan con sus resultados la idea de enfocar el presente trabajo hacia una dirección similar, por ejemplo *salidas de campo, museos didácticos o pedagógicos, etc.*

2.1. La innovación educativa en el área de las ciencias sociales

En términos generales, la innovación en el área de geografía e historia no ha seguido la tendencia de cambio metodológico que podía observarse en la enseñanza de las matemáticas, la lengua o los idiomas. De esta forma, existe aún una cierta aridez en el ámbito de la innovación y de la investigación de la materia si se compara con otras áreas.

No obstante, los enfoques innovadores ofrecidos en los últimos años tanto en España como en Hispanoamérica presentan múltiples perspectivas. Sin duda uno de los referentes actuales de la innovación pedagógica en España es Jaume Carbonell, que, con obras como *Pedagogías del siglo XXI* aborda las nuevas propuestas educativas surgidas en el presente siglo y a la vez cuestiona la vigencia de las metodologías preponderantes en el sistema. (Carbonell, 2015). Además, es recurrente en sus obras el requerimiento a los docentes de “vocación, pasión y compromiso”, una triada indispensable para innovar en cualquier área académica.

También aborda la temática de la innovación pedagógica el profesor Jaume Martínez Bonafé en su artículo *¿Pero qué es la innovación educativa?*, donde

reflexiona profundamente acerca de lo que significa innovar en las aulas (Bonafé, 2010):

Yo quiero entender la innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas. (p. 2)

Si queremos circunscribirnos de manera concreta al ámbito de las ciencias sociales es requerido destacar la obra de Cristofol y Trepal *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* en la cual se abordan los dos elementos clave de la enseñanza de la geografía e historia en todos los niveles. Además, haciendo referencia a cómo abordar el tiempo a la hora de enseñar, establece una valiosa diferenciación entre el “tiempo” en sí mismo y la “dimensión temporal de la existencia humana”, resultado de una reflexión que ha de ser muy tenida en cuenta al abordar la cuestión cronológica en propuestas innovadoras como la que se presenta en este trabajo. (Cristofol y Trepal, 1998)

Y por supuesto, antes de estrechar el cerco con perspectivas innovadoras que siguen la línea sobre la que se desarrolla este TFM, considero necesario citar la importancia y gran trascendencia actual de las herramientas didácticas que proponen innovar a través de los videojuegos. En este sentido, destacan publicaciones como la de M^a Ángeles Rodríguez Domenech (2016), en la que incluso se llega a equiparar la validez de esta herramienta como recurso didáctico con la del propio libro de texto.

2.2. El aprendizaje situado

Para encontrar el germen de lo que hoy conocemos como “Aprendizaje Situado”, es conveniente hacer referencia a los enfoques constructivistas.

Las diferentes corrientes que giran en torno a esta tendencia defienden la construcción del aprendizaje a través de la interrelación por parte del alumno de la información nueva con la que ya conoce de antemano. Y sin duda, uno de los principales estandartes del constructivismo será el ruso Lev Vygotsky,

que con la publicación de su obra *Pensamiento y lenguaje* en 1934 da pie a la formulación de un enfoque psicopedagógico hasta entonces rompedor.

Vygotsky formula la *Teoría de la Construcción Psicosocial del Aprendizaje*, a través de la cual determina que el desarrollo psicológico del individuo está determinado por el escenario social. Con ello, sienta las bases conceptuales del “Aprendizaje Situado”, siendo para muchos su precursor. Tal y como indica Lucci (2006), el contexto social es fundamental en la teoría vygotskyana:

La teoría del desarrollo vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. (p. 7)

Concediendo también importancia a los contextos sociales está el psicólogo canadiense Albert Bandura. Según Páramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo, su planteamiento se basa en un modelo de interacción recíproca entre la persona, el comportamiento y el ambiente con el fin de favorecer el aprendizaje del individuo (2015). Por lo tanto, la *Teoría del Aprendizaje Social* de Bandura también aporta elementos sustanciales a configurar el término que se aborda en este epígrafe.

Por otra parte, si lo presentado hasta el momento responde a la formulación teórica del *Aprendizaje Situado*, en la actualidad son ya numerosas las publicaciones tendentes a abordar la importancia de aplicar esta estrategia de aprendizaje en las aulas, trascendiendo incluso de áreas disciplinares concretas.

Ejemplo de ello es Diana Sagástegui (2004) con publicaciones tendentes a conceder la primacía que se merece el contexto social del alumno en el ámbito educativo, con el fin de optimizar el desarrollo de competencias básicas durante su trayectoria académica. Para ello, la autora pone énfasis en tres objetivos de cambio que pueden materializarse si se presta la atención debida al contexto de los educandos:

Es comprensible, entonces, que las estrategias y los modelos pedagógicos hayan puesto progresivamente el acento en tres grandes objetivos que son

interdependientes entre sí: el primero es trascender las prácticas tradicionales educativas centradas en la exposición de informaciones fragmentadas; el segundo consiste en centrar el logro escolar en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos; el tercero, en estimular la capacidad de los alumnos para anticipar, formular e incidir sobre problemas de entornos sociales cada vez más desiguales, lábiles e inciertos (p. 3)

Otro enfoque diferente es el ofrecido por Beatrix Niemeyer (2006), investigadora de la Universidad de Flensburg (Alemania) que aborda el empleo del aprendizaje situado como una herramienta útil para mitigar la exclusión social y favorecer la correcta inserción laboral de los jóvenes. Habla del cambio que una metodología así supone para la concepción política del alumno o para su forma de planificarse de cara a la adquisición de responsabilidades futuras. Estamos probablemente ante la perspectiva más sociológica de las mencionadas en este marco teórico.

Y no podía faltar tampoco un enfoque del aprendizaje situado que incorpore el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). De la mano de Isabel Hervia Artime y de Aquilina Fueyo Gutiérrez (2018), ambas investigadoras de la Universidad de Oviedo, se trazan las líneas básicas de una propuesta pedagógica para universitarios que busca la mejora de la actividad académica. La recopilación de información procedente de los contextos de cada alumno se obtiene a través de “la observación del participante, el análisis documental y los cuestionarios planteados a los mismos”. (p. 1)

2.3. El aprendizaje situado en la enseñanza de geografía, historia e historia del arte

Como resulta obvio, para este trabajo es conveniente centrarse en la aplicación del aprendizaje situado desde una perspectiva ligada a las ciencias sociales. En este sentido, existen numerosos aspectos que determinan actualmente los contextos sociales de los alumnos. Uno de ellos es la interculturalidad presente en las aulas, siendo ésta determinante a la hora de abordar, entender y reflexionar sobre la historia que se le trasmite al alumnado. Los profesores Neus González, Rodrigo Henríquez y Joan Pagés (2007), todos

de la Universidad Autónoma de Barcelona, llevan a cabo una propuesta de enseñanza-aprendizaje en historia teniendo muy presente la importancia del aprendizaje situado.

En última instancia, y yendo ya al aspecto más particular de este marco teórico, es indispensable destacar algunas publicaciones que siguen líneas de innovación para la enseñanza de la geografía e historia similares a la que se presenta en este trabajo.

Ejemplo de ello es la importancia otorgada a las salidas de campo para el conocimiento de elementos destacados del patrimonio local o comarcal. En este sentido, Pedreño Ros (2015), de la Universidad de Murcia, refleja de manera más que detallada la enorme contribución del patrimonio y la historia local a la formación del alumnado, tanto en contenidos como en destrezas adquiridas a través de los mismos.

Y de la misma manera, la configuración de museos didácticos o pedagógicos es también una herramienta que va en una línea parecida a lo que se pretende conseguir con este trabajo. Si la visita a elementos patrimoniales como yacimientos arqueológicos o edificios de otras épocas puede ser un recurso didáctico de gran utilidad, el utilizar una salida de campo para asistir a un museo local, comarcal o provincial lo es también. No obstante, se debe tener muy presente que el componente didáctico de un museo no siempre está presente y ello puede dificultar enormemente el proceso de aprendizaje del alumnado durante la visita. Precisamente sobre esta cuestión giran su publicación Carmen Álvarez Álvarez y Marta García Eguiguren (2011):

Los museos son importantes para investigadores, profesorado en ejercicio y en formación, estudiantes de todos los niveles y público en general porque permiten al visitante conocer y comprender la escuela a lo largo de su surgimiento y desarrollo. [...] Sin embargo, las autoras, nos planteamos, como profesional de museos y como docente universitaria en diferentes planes de estudio educativos, si los museos pedagógicos son realmente museos didácticos. (p. 642)

2.4. Legislación competente

Nuestro sistema educativo, marco para cualquier propuesta innovadora que se plantee, se encuentra regulado por dos leyes orgánicas a nivel estatal. De un lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). De otro, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Esta anomalía jurídica de convivencia de dos leyes educativas que regulan un mismo ámbito se produce como consecuencia de que la LOMCE tiene un solo artículo que modifica a la LOE, pero sin derogarla.

En cualquier caso, los principios establecidos por ambas leyes aplicables a una propuesta innovadora como la que aquí se presenta son numerosos. La transmisión y puesta en práctica de valores, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente y que se desarrolla a lo largo de toda la vida, la motivación del alumno, la participación o el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa son sólo algunos de los principios directamente relacionados con el presente proyecto.

Si nos centramos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es posible vislumbrar la importancia de las Ciencias Sociales como materia troncal en todos los cursos.

Además, se sitúa al curso de 4º de ESO como el único del segundo ciclo de esta etapa, teniendo por ende una importancia crucial en el devenir académico del alumnado.

Sin embargo, la transmisión de competencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas ha dado pie a que cada entidad administrativa elabore legislación particular en esta materia.

Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, el encargado de legislar en todo lo relativo a las enseñanzas de secundaria.

En cualquier caso, si se hace un recorrido por los decretos que regulan la enseñanza secundaria en cada una de las comunidades autónomas de la geografía española, es posible vislumbrar en ellos la necesidad de que el alumnado sea capaz de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la

historia y de la cultura propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. Además, sus objetivos específicos reflejan también la necesidad de prestar atención a los elementos que caracterizan la historia de cada territorio, siendo ésta una dinámica intrínsecamente relacionada con el “aprendizaje situado”.

Centrándonos ahora en el caso de Andalucía, es el Decreto 111/2016 del 14 de junio el que regula específicamente la materia de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* para todos los cursos que competen a la Educación Secundaria Obligatoria. En su introducción a la materia ya se puede esgrimir la importancia de los contextos sociales en los que se desarrolla el conjunto del alumnado:

Andalucía, ofrece un marco privilegiado para esta materia gracias a su: riqueza natural, paisajística y artística; diversidad de culturas y mestizaje, siendo ejemplo de convivencia e intercambio de realidades plurales; aportación destacada a los circuitos de la economía mundial y humanización intensiva del paisaje durante siglos; historial de lucha por el reconocimiento de los derechos cívico-políticos y socio-económicos para el ejercicio de una ciudadanía democrática, y esfuerzo presente, profundo y sostenido en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. (p. 49).

Con lo cual, la propuesta de una actividad que ponga en valor un aspecto concreto de la historia, el arte o la cultura de la comunidad autónoma estará siempre justificado en base a las exigencias del currículo.

Y esta justificación se extiende aún más si se observa que en los objetivos del currículo de la materia se mencionan constantemente las particularidades propias de la idiosincrasia de la comunidad. Situar en el espacio los rasgos característicos del medio físico andaluz y conocer su transformación medioambiental a lo largo de los siglos, adquirir una visión global de la historia y saber el lugar que ocupa Andalucía en la misma o saber apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y el mundo son sólo algunos de los principales objetivos que proyectan la importancia del contexto social del alumnado en el documento por el que se regula jurídicamente la materia que estamos abordando.

Las estrategias metodológicas a seguir para llegar a tales fines pueden ser muy diferentes, pero siempre teniendo presente que el dinamismo, la transversalidad y el enfoque integrador de la materia son indispensables para una buena asimilación de contenidos y adquisición de competencias clave.

La planificación detallada, sobre todo cuando se trata de actividades innovadoras y con las que el alumnado no está familiarizado, es imprescindible. Hay que dejar claro cuáles son los objetivos, en qué consiste el proyecto, con qué recursos cuenta y cómo se va a evaluar, tal y como se pretende hacer en este trabajo.

En este sentido, el currículo especifica la importancia que tiene el intercambio de ideas para el enriquecimiento cultural y la formación del alumnado, la adquisición de hábitos de reflexión, pensamiento crítico y autocrítico y la iniciativa personal de cada uno de los alumnos.

También se establece como ideal que todas las estrategias, líneas y elementos metodológicos deben centrarse en el análisis, discusión y búsqueda de soluciones a las problemáticas.

Finalmente, se aborda el papel fundamental que juegan los numerosos espacios y organismos públicos de Andalucía, ofreciendo gran cantidad de recursos didácticos. Museos, bibliotecas o yacimientos arqueológicos son algunos ejemplos de las posibilidades que tendría el alumnado a la hora de planificar y realizar una salida de campo.

De esta forma, es posible vislumbrar que los objetivos planteados en el apartado tercero de este trabajo guardan una profunda relación con lo contenido en el currículo de la materia. La interrelación de sucesos y acontecimientos históricos, la reflexión sobre los mismos, la educación en valores o la posibilidad de realizar salidas de campo para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje son cuestiones que, como se ha podido observar, están explicitadas en el documento sometido a análisis. Además, de la conjunción de todas ellas surgirá la respuesta al objetivo general dispuesto también en el apartado tercero: la generación de un sentimiento de pertenencia a una comunidad propia a través del conocimiento de su historia.

Entrando ahora en materia de contenidos, hay que especificar que en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria el currículo contempla la enseñanza de la Historia Contemporánea, tanto Universal como de España.

La asignatura se compone de ocho bloques temáticos que van desde la crisis del Antiguo Régimen y la Revolución Francesa hasta el análisis de los retos de la sociedad actual.

Dado que el proyecto que aquí se va a detallar comprende hechos y acontecimientos fundamentalmente encuadrados en el siglo XIX, es conveniente centrarse en el análisis de los bloques segundo y tercero.

El segundo bloque se titula “La Era de las Revoluciones Liberales” y contempla la impartición en el aula de los contenidos relacionados con la Revolución Francesa, las revoluciones liberales en toda Europa y la Restauración tras el Congreso de Viena, los procesos unificadores de EE. UU, Italia y Alemania y el surgimiento del modelo de estado-nación. Además, con respecto a España, se estudia el surgimiento del Estado Liberal en a través del Reinado de Isabel II, el Sexenio Revolucionario y la Restauración borbónica.

Por su parte, el tercer bloque es el tocante a “La Revolución Industrial”, analizando el surgimiento de ésta en Gran Bretaña y su expansión por el resto de Europa, para posteriormente determinar los fundamentos básicos sobre los que se sustentó el proceso industrializador español, teniendo presente también cual fue el rol de Andalucía en la implantación de este nuevo modelo productivo.

Los criterios de evaluación para ambos bloques coinciden en insistir en la importancia de “analizar”, “comprender” o “comprobar” los contenidos que se impartan. Es decir, el espíritu crítico, la iniciación a la investigación y la capacidad de interrelación entre sucesos quedan implícitamente ligados a la forma de evaluar cada bloque temático.

Además, en ambos bloques se produce una simbiosis profundamente interesante para la elaboración de este proyecto. Y es que, estos dos bloques buscan la interrelación y el encaje de lo que ocurre en España con respecto al contexto universal. Esas relaciones “España-mundo” y “Andalucía-España” recurrentemente mencionadas hacen que la realización de este trabajo no suponga un atrevimiento notable, sino simplemente una profundización que va un paso más allá de lo explícito, pero siempre siguiendo las líneas de trabajo y metodologías recomendadas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Generar, a partir del conocimiento de los elementos históricos y patrimoniales más cercanos al contexto del alumnado de 4º de ESO, una conciencia social y de pertenencia de cada individuo a una comunidad y a una idiosincrasia determinada y única en el marco de la cultura española y universal, como consecuencia de la aplicación de una metodología basada en el Aprendizaje Situado.

3.2 Objetivos específicos

- Potenciar la destreza en interrelación de sucesos y acontecimientos históricos.
- Reflexionar acerca de los cambios históricos acontecidos en su entorno.
- Salir del aula y de su dinámica habitual con el fin de encontrar el aprendizaje en otros espacios igualmente enriquecedores.
- Educar en valores a través del sentimiento de pertenencia y del respeto por una comunidad específica.
- Fomentar el aprendizaje situado como estrategia metodológica para otros docentes del área de Ciencias Sociales.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la elaboración de esta propuesta bebe de las numerosas teorías y aplicaciones puestas sobre la mesa en el marco teórico.

Sin embargo, es aquí donde este trabajo va a adquirir el particularismo que lo va a separar de otras propuestas de aprendizaje situado que, a priori, podían guardar una estrecha relación con este proyecto.

Para su elaboración, es conveniente tener bien presentes las posibilidades que ofrece el currículo para las Ciencias Sociales de 4º de ESO descritas en el marco teórico, con el fin de que la propuesta aquí expuesta case con los contenidos y exigencias curriculares que comprende el curso en cuestión.

Para este fin, primeramente se describirá el proyecto, siguiendo a continuación con un esclarecimiento de sus fases y finalizando el apartado poniendo sobre la mesa los recursos requeridos para su realización.

4.1. Descripción del proyecto

Resulta evidente que el contexto sociocultural de la Andalucía del siglo XIX difiere mucho en función del área en la que se analice. El desarrollo industrial no fue el mismo en todas las áreas y las actividades económicas características de cada territorio determinaron unas formas de vida particulares y una cultura propia.

Almería, como provincia periférica de la región, se ha visto influenciada y condicionada por otros factores económicos y culturales que poco o nada tienen que ver con esa idiosincrasia andaluza.

Sin duda, una de las actividades económicas fundamentales para la provincia fue la minería, con especial importancia en el Levante Almeriense. Las explotaciones mineras de galena argentífera, de la que se extraía la plata y el plomo, hicieron de municipios como Cuevas del Almanzora núcleos de población sumamente importantes. De hecho, Cuevas del Almanzora se mantuvo durante años como el municipio más poblado de la provincia de Almería, a expensas de la propia capital.

Y el florecimiento cultural llegaría de la mano de la próspera actividad minera. En 1868 el Estado había decretado la Ley de Bases, también conocida

como “Ley de desamortización del subsuelo”, a través de la cual las minas del Estado podían ser transferidas a propietarios. Esto provocó que una clase social incipiente, como lo era la burguesía, se enriqueciese y plasmase su poderío en numerosas construcciones de corte modernista que cambiaron el trazado urbano de localidades como Cuevas del Almanzora.

Hoy, ese rico patrimonio, tanto minero como urbano, sigue en pie como testigo del pasado esplendoroso del municipio y su proyección en las aulas supone que el alumnado tome conciencia de que el espacio donde vive y se desarrolla tuvo mucho que decir en el modelo de industrialización español.

Como ya se ha comentado anteriormente, por cuestiones relativas a la adaptación curricular de estos contenidos, el curso seleccionado para desarrollar la propuesta es 4º de ESO, aunque ésta pudiera ser extensible también a los cursos de 1º y 2º de Bachillerato, dado que el currículo de ambos contempla contenidos que pueden relacionarse estrechamente con la materia aquí abordada.

Las bases del proyecto están sentadas sobre las teorías de Aprendizaje Situado y, por ende, las salidas de campo tendrán un protagonismo esencial en el mismo. Pero también lo será la posterior reflexión que se haga sobre las mismas en sesiones posteriores ya dentro del aula.

La actividad requerirá de cinco sesiones lectivas que serán impartidas a lo largo de dos semanas. De esas cinco sesiones, una será para planificar en el aula la propuesta, dos serán salidas de campo y las otras dos consistirán en el desarrollo de actividades relativas a cada una de las salidas de campo propuestas ya dentro del aula.

Finalmente, fuera del horario lectivo establecido para la realización del proyecto, el docente se encargará de evaluar al alumnado en base a los criterios establecidos y facilitados al mismo durante la primera sesión de la actividad.

4.2. Temporización: fases del proyecto

Es conveniente que, para entrar en detalle a la hora de hacer una descripción minuciosa de la propuesta, se subdivida la misma en fases. Así, cada fase responderá a cada una de las cinco sesiones lectivas que se han previsto para el desarrollo de la actividad. Por último, la evaluación formará parte de una sexta y última fase del proyecto.

Dado que los bloques temáticos directamente relacionados con el proyecto suelen impartirse con una cronología que abarca desde el final del primer trimestre del curso hasta el primer mes del segundo, las fechas orientativas escogidas para su desarrollo son la última semana lectiva del mes de diciembre y la primera lectiva del mes de enero. Además, con ello se pretende también hacer coincidir la actividad con un periodo lectivo en el que el alumnado no tenga demasiada carga académica sobre sus espaldas en forma de exámenes o actividades a entregar con premura.

El currículo establece que las sesiones semanales destinadas a las Ciencias Sociales en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria sean tres. Con lo cual, se destinarán las tres últimas sesiones del primer trimestre del curso y las dos primeras del segundo.

- 1ª Sesión: Planteamiento de la actividad y clase introductoria

La primera sesión es fundamental para dar a conocer al alumnado en qué consiste la actividad, los objetivos, la finalidad con la que surge, cómo se va a desarrollar y cuáles van a ser los criterios para evaluarla.

Se dará inicio a la sesión con una explicación que aúne la motivación por la que surge el proyecto, los objetivos a conseguir y la manera en la que se va a desarrollar. De este modo, se detallarán los dos destinos de las salidas de campo y las actividades a desarrollar en las dos sesiones que la actividad contempla dentro del aula.

Los dos destinos de las salidas presentan una dicotomía acorde con lo explicado en la descripción. Si se ha comentado anteriormente que el surgimiento de una incipiente minería da pie al florecimiento de una clase burguesa fundamental para el desarrollo del municipio, es conveniente centrar la atención de nuestras salidas en los conceptos de “minería” y “burguesía”.

De esta forma, la primera salida de campo estará orientada a conocer el patrimonio minero que sigue en pie, con minas, explotaciones a cielo abierto, fundiciones o cargaderos como protagonistas de un pasado no tan lejano. Posteriormente, la segunda salida tendrá como objetivo principal el conocimiento de la burguesía minera que cambió el municipio, siendo para ello necesario realizar una visita por el casco urbano de Cuevas del Almanzora, con edificios de gran importancia por su técnica constructiva y su funcionalidad pasada y presente.

Ambas salidas sientan sus bases en los contenidos de los bloques temáticos abordados e impartidos en la asignatura, casando la primera directamente con el bloque 3 “La Revolución Industrial” y la segunda con el bloque 2 “La Era de las Revoluciones Liberales”.

Por su parte, después de cada salida de campo se destinará una sesión en el aula para trabajar sobre lo visitado. La sesión inmediatamente posterior a la primera salida estará dedicada a la realización de un comentario de texto, mientras que la clase que se destine a trabajar la segunda salida consistirá en un debate entre el alumnado acerca de los temas relacionados con la visita que se planteen, siempre teniendo presentes los objetivos de la actividad.

Una vez detallado al alumnado el cronograma de la propuesta, lo cual puede suponer los primeros treinta minutos de la sesión, es el momento de entrar en materia.

Dado que estamos abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje concediendo una completa primacía al contexto social, se tomará como referencia en todo momento a la comarca del Levante Almeriense, haciendo especial énfasis en el municipio de Cuevas del Almanzora (Almería).

Es el momento de preguntar al alumnado qué sabe o conoce sobre la historia de su comarca o municipio y cuáles son los elementos más representativos de su legado histórico-cultural.

Y de esa pregunta, independientemente de si el alumnado conoce más o menos la realidad histórica que lo rodea, debe de surgir un primer análisis docente que interrelacione los elementos y acontecimientos que se van a dar a conocer en las salidas con los bloques temáticos contemplados en el currículo.

Se debe de poner relación el papel de la minería almeriense con el proceso de industrialización de España, las infraestructuras convertidas hoy en

patrimonio con el éxito o el fracaso del proceso de modernización del siglo XIX y la burguesía surgida de este auge con la explosión de la misma clase social en todo el continente europeo.

Con este análisis debe de darse por finalizada la clase y convocar al alumnado para la primera salida de campo, la cual ha de tener lugar en la sesión inmediatamente posterior., teniendo bien presente que antes de dicha convocatoria debe de acordarse la salida con la dirección del centro y con los docentes con los que el curso de 4º de ESO tenga clase ese día.

- 2ª Sesión: Salida de campo para visitar el patrimonio minero de Sierra Almagrera y Herrerías (Cuevas del Almanzora, Almería)

La primera salida de campo abarcará una duración de cinco horas y tendrá como punto de partida el propio centro educativo.

Antes de salir hacia el destino indicado, es indispensable haber planificado bien los tiempos de la actividad, algo que el docente tiene que haber realizado en los días previos.

De esta forma, durante el trayecto en autobús desde el centro educativo hacia el primero de los destinos, el docente dará a conocer al alumnado un pequeño cronograma de la visita que contemple qué se va a visitar, donde se ubica y de cuánto tiempo se dispone para ello:

RECURSO	UBICACIÓN	HORA ESTIMADA
Minas y fundiciones de metal	Los Lobos-Sierra Almagrera (Cuevas del Almanzora, Almería)	8:40-9:40 / 10:00-10:45
Máquina de Vapor	Sierra Almagrera (Cuevas del Almanzora, Almería)	9:40-10:00
Poblado Minero “El Arteal”	Las Herrerías (Cuevas del Almanzora, Almería)	11:30-12:30

Como puede observarse, se contempla la llegada en autobús al primer destino sobre las 8:30. La duración del trayecto supera escasamente los quince minutos, pero en este tipo de actividades no es infrecuente que se den pequeños imprevistos, sobre todo por parte de alumnos que se retrasan unos minutos con respecto a la hora prevista, y por ello es recomendable añadir el doble de tiempo.

Una vez en la pedanía de Los Lobos (Cuevas del Almanzora, Almería), será el momento de iniciar la ruta. Para ello, es preferible que ejerza de guía el docente que ha llevado a cabo la planificación de la actividad, pudiendo encauzar así las explicaciones hacia la metodología de enseñanza situada. En consecuencia, se daría pie a interrelacionar lo que allí sea interpretado con los bloques genéricos de contenidos vistos en clase.

En cualquier caso, si esto no fuese posible, siempre queda la posibilidad de acudir a un guía local conocedor del entorno y del patrimonio para que desarrolle esta función.

Tenida en cuenta esta consideración, se dará comienzo a la ruta. La primera parte tendrá una duración de una hora y consistirá en la interpretación del patrimonio minero, especialmente minas y fundiciones presentes a ambos lados del sendero, finalizando con la llegada a la Máquina de Vapor, en el Barranco del Chaparral. Cabe destacar que a mitad de camino se hará una pausa para descansar e hidratarse de diez minutos.

Durante este recorrido, es fundamental que el alumnado esté en posesión de un cuaderno de campo que le sirva para hacer las anotaciones necesarias en aras de superar con éxito la actividad relacionada con la salida que se hará en la clase posterior a la misma. La identificación del entorno natural será lo primero que habrá que tener presente, observando minuciosamente la geografía del terreno. Seguidamente, llegará el turno de atender a las explicaciones del docente/guía y tener presentes aspectos como el tipo de mineral extraído, su importancia a nivel nacional o el proceso de conversión del mineral bruto en metal.

Sobre las 9:40 se calcula la llegada a la Máquina de Vapor, utilizada para la extracción de mineral y declarada como Bien de Interés Cultural por ser, entre otros aspectos, la más antigua conservada en España, datando de 1873.

En este caso, se dará una breve explicación al alumnado con un enfoque patrimonial, abordando así tanto el uso que se le dio a la máquina como la importancia de preservar y poner en valor nuestro patrimonio.

Acto seguido, se iniciará el descenso hasta Los Lobos a través del mismo sendero por el que se había subido, continuando con la tarea de dar a conocer al alumnado nuevos aspectos históricos y patrimoniales de lo que va visualizando y conociendo progresivamente.

Aproximadamente a las 10:45 se retornará al punto de partida y será el momento de realizar una pausa de media hora para el desayuno, aprovechando la estancia en la pedanía y la presencia del parque principal de la misma como lugar de recreo y esparcimiento.

A las 11:15 el alumnado volverá a subir al autobús para dirigirse a la cercana pedanía de Las Herrerías (Cuevas del Almanzora), con el fin de visitar el poblado minero de “El Arteal” como último destino planificado de la salida de campo.

Durante aproximadamente una hora, se realizará un pequeño recorrido por los bloques de viviendas a la par que se lleva a cabo una explicación *in situ* de las duras condiciones de vida de los mineros allí agrupados.

Finalmente, los últimos quince o veinte minutos de la visita serán dedicados a una puesta en común de todo lo visitado durante la jornada con el fin de extraer algunas conclusiones, finalizando la salida de campo a las 12:30 con la vuelta al centro educativo.

- 3ª Sesión: Comentario de texto

La clase inmediatamente posterior a la primera salida de campo consistirá en la realización de dos comentarios de texto que saquen a relucir tanto los contenidos aprendidos en la salida como la capacidad analítica del alumno.

Los textos seleccionados (anexos 1 y 2) recogen aspectos relacionados a gran escala con lo aprendido en la salida, de tal manera que el alumnado habrá de realizar un trabajo de interrelación de sucesos históricos, uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje situado.

El primer documento constata la importancia que tuvo la invención de la máquina de vapor por parte de James Watt en 1769, configurándose como el

elemento potenciador del desarrollo industrial del occidente europeo en el último tercio del siglo XVIII. El texto está extraído de la obra *La Palanca de la Riqueza* (1993) de Joel Mokyr.

El documento se presentará con la finalidad de que el alumnado interrelacione los conocimientos adquiridos de la explicación que se dio durante la salida de campo ante la máquina de vapor fija de extracción de mineral, así como la trascendencia que la utilización de un motor de este calibre pudo tener en el auge de la minería española del siglo XIX.

El segundo texto a analizar es un artículo periodístico de Eduardo Montagud publicado en 2015 para el medio digital www.nuevatribuna.es. A través del mismo se ofrece un relato sintetizado de cómo se encontraba la minería española a lo largo del siglo XIX, con el fin de que el alumnado consiga insertar el papel de la minería almeriense en el panorama nacional.

En este segundo supuesto no se pide una interrelación directa de acontecimientos como en el anterior, sino más bien el encaje que tendría lo aprendido en la salida de campo dentro de lo expresado en el texto (bajo qué propiedad estaban las minas, qué tipo de explotaciones eran las más frecuentes, para qué se destinaba el mineral extraído, etc).

Además, como añadido a los objetivos que se desprenden del uso de una enseñanza situada, en esta sesión se busca también habituar al alumnado de cara a la realización de comentarios de texto escritos, una destreza indispensable de cara al futuro para asignaturas como Lengua Castellana y Literatura o las propias Ciencias Sociales y Humanas.

Para la realización de los dos comentarios escritos se dispondrá de cincuenta minutos, tras los cuales el docente recogerá los documentos para llevar a cabo una corrección individualizada.

- 4ª Sesión: Salida de campo para visitar el patrimonio arquitectónico legado por la burguesía minera en Cuevas del Almanzora.

La segunda semana del proyecto tiene programada una nueva salida de campo. En este caso, la salida consistirá en visitar algunos de los edificios históricos más representativos del municipio, construidos todos ellos durante la efervescencia minera del siglo XIX.

La salida de campo tendrá una duración de dos horas, menor que la anterior como consecuencia de no requerir de desplazamientos en autobús ni tampoco de grandes recorridos para llegar de un lugar a otro. Está previsto iniciarla tras la primera pausa de la jornada lectiva, es decir, a las 10:20.

Como en la anterior ocasión, antes de comenzar a caminar el docente facilitará al grupo el cronograma de la jornada, contemplando aquello que se va a visitar y las horas previstas para ello. El mencionado cronograma es la siguiente:

RECURSO	UBICACIÓN	HORA ESTIMADA
Casco histórico de Cuevas del Almanzora	Cuevas del Almanzora	10:35-11:00
Palacete de los Figuera	Cuevas del Almanzora	11:00-11:30
Casa palaciega de Torcuato Soler Bolea o Ayuntamiento Nuevo	Cuevas del Almanzora	11:40-12:15

El punto de partida será el mismo centro educativo de la localidad, desplazándose el grupo a pie hasta el centro urbano del municipio, a escasos quince minutos.

Una vez allí, se realizará una interpretación histórica genérica *in situ* por parte del docente/guía, abordando cuestiones como la demografía del municipio en la segunda mitad del siglo XIX, la convivencia entre clases sociales, las tipologías constructivas y el trazado de calles y plazas de la época o la conservación de edificios históricos a través de una reutilización de sus dependencias en el presente.

Una vez realizada una pequeña ruta de reconocimiento a la par que se desarrollaba la explicación, llegará el momento de introducirse en las

dependencias de dos de los edificios más representativos del municipio: el Palacete de los Figuera y la Casa palaciega de Torcuato Soler Bolea.

El Palacete de los Figuera es un edificio perfecto para analizar la solidez y sobriedad propias de su estilo arquitectónico, el historicismo. Construido entre 1845 y 1850, destaca por su impactante portón de entrada coronado por una balconada de piedra. Es uno de los ejemplos de reutilización de edificios históricos del municipio, albergando hoy al museo dedicado al poeta José María Álvarez de Sotomayor y, con anterioridad, a la Escuela Municipal de Música Danza y Teatro en sus dependencias.

Pero, sin duda, el mayor ejemplo de reutilización de un edificio histórico en el municipio recae en la casa palaciega de Torcuato Soler Bolea, actual sede del Ayuntamiento de Cuevas del Almanzora. Con un estilo que bebe de la influencia neoclásica, es uno de los paradigmas de vivienda burguesa del siglo XIX, con tres plantas, imponentes columnas que escoltan la entrada principal y numerosas salas nobles que hoy han sido adaptadas para albergar las diferentes dependencias municipales.

En este último caso, además de dar a conocer al alumnado el elemento arquitectónico en sí mismo y la historia de su construcción, es conveniente presentarle unas nociones breves acerca del funcionamiento de un consistorio local, visitando dependencias tan importantes como el salón de usos múltiples, reconvertido por un tiempo en salón de plenos. Y es que, la administración local puede ser también un importante aspecto a tratar dentro de las metodologías de aprendizaje situado aplicadas a las ciencias sociales.

Una vez visitados ambos edificios, será el momento de volver al centro educativo, pero no sin antes, como en la anterior ocasión, reservar un breve lapso de tiempo para extraer conclusiones de la visita o para que el alumnado muestre al docente cuáles han sido las anotaciones que ha realizado durante la jornada en su cuaderno de campo.

- 5ª Sesión: Debate en el aula

La quinta y última sesión se realizará en el aula durante la hora lectiva inmediatamente posterior a la segunda salida de campo, consistiendo, como ya se explicó, en un debate protagonizado por el alumnado.

El objetivo es que, una vez realizadas todas las actividades previas, los alumnos extraigan para sí mismos cierta conciencia social acerca de la importancia histórica que tiene aquello que les rodea.

Para ello, el docente hará de moderador de la sesión planteando tres cuestiones, una por cada quince minutos transcurridos:

1. ¿Consideráis importante para la historia contemporánea de España el desarrollo de la minería en el municipio? ¿Por qué?
2. ¿Puede utilizarse como ejemplo a la burguesía minera de la localidad para definir con características generales a esa clase social en España?
3. ¿Os sentís parte de esa historia?

Antes de comenzar, se establecerán unas normas básicas de cara al debate, destacando que es obligatorio realizar un mínimo de una intervención para que el alumnado pueda ser evaluado. Las intervenciones serán individuales, intentando no sobrepasar el minuto de discurso y pidiendo la palabra previamente. Uno de los alumnos, de forma voluntaria, anotará las solicitudes de intervención para que el profesor les dé paso *a posteriori* de la manera más ordenada posible. Mientras los alumnos intervienen, el docente hará las anotaciones pertinentes en la ficha académica de cada uno de ellos.

Cada quince minutos, el docente formulará una nueva pregunta, teniendo que ceñirse el alumnado a responder a la misma dentro del periodo establecido.

Finalmente, el debate se cerrará con una intervención final del profesor a modo de conclusión, expresando en la misma aspectos relacionados con las cuestiones estipuladas en el debate, así como una valoración de cómo se ha desarrollado el proyecto a lo largo de las cinco sesiones planteadas

- Evaluación del alumnado

La actividad desarrollada tendrá repercusión académica de cara a la segunda evaluación del curso en el que se desarrolle.

Supondrá un punto de la nota trimestral de los tres que se agrupan en el apartado de trabajo en el aula, trabajo en clase, actitud e interés, establecido por el departamento didáctico del área que compete a la asignatura en el centro educativo.

El sistema de evaluación del proyecto constará de tres partes diferenciadas y con desigual peso:

1. Actitud e interés en las salidas de campo (30%). Durante las dos salidas de campo el docente ha de prestar atención al interés y la actitud reflejada por sus alumnos ante las explicaciones. En caso de duda, podrá realizar las consultas pertinentes de manera individualizada a los mismos e incluso solicitar ver las anotaciones realizadas en los cuadernos de campo.
2. Comentario de texto (40%). La corrección de los comentarios de texto realizados en la tercera sesión en base a los criterios exigidos supondrá el apartado con mayor porcentaje para la calificación final. Se valorará la claridad expositiva, capacidad de síntesis, interrelación, razonamiento crítico, buena redacción y carencia de faltas de ortografía.
3. Intervenciones individuales en el debate (30%). Antes de comenzar el debate de la última sesión, el docente dará a conocer la importancia de intervenir en el mismo para la calificación final de la actividad. Se valorará que las intervenciones se ajusten al tiempo exigido, así como que estén fundamentadas en razonamientos críticos y lógicos y basadas en el respeto a los compañeros.

Una vez evaluado todo, el docente dará a conocer las calificaciones para que cada alumno conozca de primera mano cuáles han sido los aspectos más destacados de su papel en la actividad, así como su calificación definitiva.

4.3. Recursos

Para la elaboración de un proyecto como el aquí definido se hacen necesarios algunos recursos didácticos. Entendiendo por tales a aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en el proceso educativo, los recursos didácticos ayudan al docente a cumplir con su función educativa y sirven para poner en práctica lo aprendido por el alumnado (Pérez & Gardey, 2014).

A pesar de que esta actividad no requiere de la necesidad de cuantiosos y costosos recursos materiales, es importante mencionar algunos que son imprescindibles.

En primer lugar, dado que el proyecto se sustenta en gran parte en la realización de salidas de campo, hay un recurso didáctico que debe de tenerse muy presente y que ha de acompañar al alumnado en dichas salidas: el cuaderno de campo.

Hablamos de un recurso educativo que guía al alumno en su proceso de aprendizaje antes, durante y después de la salida y fomenta en él una actitud crítica y autocrítica que posteriormente ha de ser demostrada una vez finalizada la salida de campo. Su utilización es imprescindible para el normal desarrollo de este proyecto, como consecuencia de la necesidad de hacer anotaciones *in situ* durante las visitas realizadas.

En segundo lugar, el resto de recursos didácticos materiales están ligados al aula. Por ejemplo, para la realización del comentario de texto citado existen dos opciones: o bien repartir una copia en papel del documento por cada alumno, o bien proyectar el texto para todo el grupo, siendo recomendable decantarse por la primera con el fin de que el alumnado posea un soporte físico donde hacer las anotaciones pertinentes que ayudarán a configurar su posterior comentario.

No obstante, la utilización de recursos digitales en el aula tales como un proyector o una eficiente red de acceso a internet pueden ejercer de gran ayuda a la hora de llevar a cabo la quinta y última sesión del proyecto, consistente en un debate que puede ser enriquecido a través de la visualización de imágenes o vídeos relacionados con que vaya siendo expuesto por el grupo.

Finalmente, a estos recursos habrían de sumarse todos los ofrecidos por las salidas de campo, es decir, el patrimonio natural, industrial, arquitectónico, cultural y etnográfico al que se recurre para elaborar las dos actividades realizadas fuera del aula. Y es que, el aprovechamiento de este tipo de recursos se antoja indispensable a la hora de poner en práctica metodologías educativas de aprendizaje situado.

5. EVALUACIÓN

Al margen del proceso de obtención de calificaciones numéricas reflejado en el último apartado de la metodología, resulta evidente que el grado de éxito de la propuesta será medido en tanto en cuanto ésta sea capaz de responder positivamente a los objetivos planteados antes de su realización.

De esta forma, durante todo el proceso de desarrollo del proyecto ha de tenerse siempre presente el objetivo general de aunar un sentimiento de pertenencia hacia una determinada comunidad en base al conocimiento de su historia.

Saber evaluar el grado de cumplimiento de este objetivo depende en exclusiva de la pericia y destreza del docente que lleve a cabo la actividad. El interés mostrado por los alumnos ante las salidas de campo o las actividades planteadas en el aula, las reflexiones extraídas de sus comentarios de texto o de sus intervenciones en el debate, las anotaciones en los cuadernos de campo individuales o las preguntas formuladas al docente son algunos de los indicadores más notorios para considerar si el objetivo general se está cumpliendo o no.

No obstante, el proceso de evaluación puede extenderse mucho más allá del final de la actividad. Las actitudes y reflexiones del alumnado en las semanas y meses posteriores al desarrollo del proyecto pueden también dar fe de si el mismo ha supuesto un cambio a la hora de concebir la historia o la cultura.

Por su parte, haciendo ahora énfasis en los objetivos específicos planteados, éstos se van cumpliendo con la puesta en práctica de la propuesta.

El objetivo de *potenciar la destreza en interrelación de sucesos y acontecimientos históricos* está intrínsecamente ligado a la tercera sesión descrita en la metodología. El comentario de texto histórico supone al alumnado poner a prueba los conocimientos genéricos adquiridos durante el curso e interrelacionarlos con los asimilados en la salida de campo previa a la realización del ejercicio escrito.

Además, el comentario de texto es a la vez una herramienta que permite al alumnado reflexionar sobre lo aprendido. Con lo cual, enlaza con el segundo objetivo específico planteado, el referido a *reflexionar acerca de los cambios*

acontecidos en su entorno. No obstante, este objetivo es probablemente el más omnipresente de los propuestos, pudiendo alcanzarse también en la sesión introductoria, en las dos salidas de campo y, especialmente, en la última sesión destinada al debate entre el alumnado, donde la reflexión previa es indispensable a la hora de realizar una coherente y fundamentada intervención pública.

Por otra parte, es evidente que las salidas de campo suponen una ruptura con la rutina diaria del aula. Así, la realización de dos salidas de campo durante el transcurso de la actividad responde de forma directa al objetivo de *salir del aula y de su dinámica habitual con el fin de encontrar el aprendizaje en otros espacios igualmente enriquecedores.*

Y es que, resulta imprescindible, si se quiere llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, tener bien presente que el aprendizaje situado requiere de saber impartir docencia en los contextos sociales del alumnado que se sitúan al margen del aula. Enseñar *in situ* fomenta no sólo un cambio de aires y dinámicas de trabajo en el alumnado, sino también la adquisición, asimilación y potenciación de unos valores culturales difícilmente impregnables dentro del aula.

Por ejemplo, el respeto por el patrimonio histórico-cultural es un valor que alcanza más repercusión si se pone en valor delante de elementos representativos de dicho patrimonio, respondiéndose así al objetivo planteado consistente en *educar en valores a través del sentimiento de pertenencia y del respeto por una comunidad específica.*

Finalmente, hay que destacar que de los resultados obtenidos con la actividad y del grado de satisfacción que tenga el alumnado tras la realización de la misma, dependerá que esta propuesta sea tenida en consideración por parte del departamento o incluso de otras áreas disciplinares del centro.

Un buen análisis de grupo antes de proponer la actividad, el uso de un lenguaje motivador o la apertura del docente a escuchar propuestas de mejora o meras críticas por parte del alumnado serán acciones que fomentarán el que este proyecto sea llevado a la práctica con éxito. Y sin duda, de este éxito dependerá el futuro recorrido que pueda tener el presente proyecto, pudiendo cumplirse así con el último de los cinco objetivos específicos planteados:

fomentar el aprendizaje situado como estrategia metodológica para otros docentes del área de Ciencias Sociales.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

La realización de este proyecto ha estado en todo momento encaminada a ser llevada a la práctica. Con lo cual, he procurado ofrecer una alternativa viable y acorde con las premisas exigidas en la legislación vigente, pero a la par sin descuidar el carácter innovador exigido para llevar a cabo una propuesta de este tipo.

El enfoque de reforma que presenta el conjunto de la propuesta es, sin duda, uno de sus puntos fuertes. La rutina diaria del aula se modifica en espacio y protagonistas. Lo hace en espacio por tener como elementos sustentantes las dos salidas de campo que conforman el eje sobre el que gira el resto de la propuesta. Y lo hace en protagonistas porque en todo momento es el alumnado el principal activo de cada sesión, sea dentro o fuera del aula, adquiriendo el docente el papel de guía o director de las sesiones, ya sea en salidas de campo, en el análisis de documentos históricos o en la organización de debates en el aula.

Además, la perspectiva local, comarcal o regional adquirida por el alumnado a través de la realización de la actividad es otro de sus puntos fuertes. Ya se especifica en el objetivo general que la generación de una conciencia de pertenencia a una comunidad determinada ha de estar presente a lo largo de todo el proyecto. Por ello, resulta evidente que, la realización de una propuesta basada en el aprendizaje situado, y que por tanto concede una importancia fundamental al contexto social sobre el que se sitúa el alumnado, ha de tener una dimensión sociológica destacada. Esto quiere decir que el proyecto gira en torno a las posibilidades que brinda la enseñanza de la historia en las aulas para el desarrollo social del alumno, aún después de haber finalizado su periodo académico en el centro o instituto de educación secundaria y bachillerato.

Y es que, la enseñanza situada puede ser una de las últimas bazas que determinadas áreas desfavorecidas demográficamente tengan para generar un “arraigo” entre los jóvenes hacia el lugar donde han nacido y crecido, lo cual se antoja hoy, con un fenómeno globalizador que llega a todos los rincones de occidente, más necesario que nunca.

En ambos puntos fuertes reflejados se halla el carácter innovador de la propuesta, entendiendo como “innovador” a la inclusión de cambios novedosos en aras de mejorar la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal del alumnado.

Por otra parte, no debe de dejarse pasar que la utilidad del proyecto trasciende más allá del alumnado. Es evidente que éstos son los principales destinatarios de la propuesta presentada, pero no los únicos. Vecinos del municipio interesados por su pasado, familias de los alumnos y, por supuesto, el profesorado del centro educativo en cuestión pueden verse beneficiados por una propuesta como la aquí presentada.

En este sentido, hago especial mención a las familias, convirtiéndose el alumno que realiza la actividad en vector de transmisión de una idiosincrasia propia y particular al resto de su núcleo familiar y favoreciendo así la consolidación de los conocimientos adquiridos durante las sesiones del proyecto.

Esta es la causa por la cual una buena puesta en práctica del proyecto puede suponer un alcance que vaya mucho más allá del propio alumnado, sentando las bases para su consolidación y repetición periódica con los grupos que vayan pasando por el centro para el curso establecido.

Sin embargo, existen algunos hándicaps a la hora asentar el proyecto como una actividad perdurable en el tiempo. El principal es, sin duda, la condición del docente que imparta la materia cada año.

En una comunidad autónoma de tal extensión como Andalucía, y siendo Almería una provincia periférica, es bastante frecuente que los centros sufran modificaciones sustanciales de su claustro cada año, provocándose que los docentes que impartan la materia procedan de puntos de la geografía andaluza muy diferentes. Y esto, dado que hablamos de un enfoque local, requeriría de un proceso de formación por parte de los docentes que impartiesen la materia para poder desarrollar con éxito el proyecto año tras año, algo a lo que no todos están dispuestos.

No obstante, la simple propuesta de una actividad innovadora de este calado, ya supone para el que la planifica un enriquecimiento de cara al aprendizaje de nuevas metodologías docentes.

En mi caso particular, la realización de este proyecto me ha supuesto la posibilidad de plasmar y amoldar a la disciplina educativa una idea que llevaba mucho tiempo en mi mente. La concesión de importancia a la historia y al patrimonio de mi municipio, el conocimiento de metodologías docentes innovadoras que guardan estrecha relación con la propuesta o las posibilidades que blinda la actual legislación educativa a pesar de un sentir general manifiestamente contrario son, sin duda, aspectos que me llevo de la realización de este trabajo y que contribuirán al desempeño de mi labor como futuro docente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C., GARCÍA EGUREN, M. (2011). *Museos Pedagógicos: ¿Museos didácticos?* Valencia: Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales

CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

CRISTÓFOL, A., TREPAT, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Decreto n.º 220/2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Educación. Murcia, España. 2 de septiembre de 2015.

Decreto n.º 111/2016, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Consejería de Educación. Andalucía, España. 14 de junio de 2016.

ESPACIA GONZÁLEZ, A. (2018). *La desmotivación escolar*. Campus Educación Revista Digital Docente.

FUNES, V. (2004). *Espectadores, los alumnos del siglo XXI*. Buenos Aires: Revista Científica iberoamericana de comunicación y educación.

GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÉS, J. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- HERVIA ARTIME, I., FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2018). *Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica*. Oviedo: Revista Aula Abierta (Universidad de Oviedo).
- Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España. 9 de diciembre de 2013.
- LUCCI, M. (2006). *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica*. Sao Paulo: Universidad Católica de Sao Paulo.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). *¿Pero qué es la innovación educativa?*. Valencia: Universidad de Valencia
- NIEMEYER, B (2006). *El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit*. Flensburg: Universidad de Flensburg.
- PÁRAMO, P., HEDERICH, C., LÓPEZ, O., SANABRIA, L., CAMARGO. (2015) *¿Dónde ocurre el aprendizaje?*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- PEDREÑO ROS, D. (2015). *Aportaciones didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- RODRÍGUEZ DOMENECH, M^a. (2016). *Innovación en el aula de ciencias sociales mediante el uso de videojuegos*. Toledo: Universidad de Castilla la Mancha.
- SAGÁSTEGUI, D (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- SEOANE RIVEIRA, J. (2009). *Profesores desmotivados, alumnos pasotas*. La Coruña: Universidade da Coruña.

8. ANEXOS

Anexo 1: Texto Máquina de Vapor

“La máquina de vapor permanecerá siempre asociada al nombre de James Watt. Fue una mejora decisiva; redujo el consumo de combustible de la máquina y permitió que se pudiera utilizar en casi cualquier parte (...). El rendimiento del combustible pasó de menos de un 1 % en la máquina de Newcomen a un 4,5% aproximadamente en la de Watt (...). La obra de Watt combinaba el genio inventivo con el afán de bajar los costes. El mismo Watt decía (...) que “su mente perseguía la construcción de máquinas que fueran tan baratas como buenas” (...). En la historia de la tecnología, Watt es comparable a Pasteur en la biología, a Newton en la física o a Beethoven en la música.”

J. Mokyr. La palanca de la riqueza. 1993.

Anexo 2: Texto Minería en España durante el siglo XIX

“España era rica en reservas de hierro, plomo, cobre, mercurio y cinc, y contaba con la ventaja de que los yacimientos se encontraban cerca de las zonas portuarias, circunstancia que facilitaba el transporte. Pero la explotación de la riqueza minera solamente alcanzó su apogeo en el último cuarto de siglo XIX. Intentemos entender cómo funcionó este sector económico en aquella época.

Durante gran parte de la centuria una serie de factores influyeron en el bajo nivel de actividad minera en España. En primer lugar, existía una combinación de falta de capitales y de conocimientos técnicos. La demanda industrial española, dado el atraso de la Revolución Industrial, era muy escasa y no ejercía suficiente presión sobre la explotación minera. Por fin, la legislación ponía muchos obstáculos para que se desarrollara la iniciativa privada, al declarar las minas propiedad de la Corona, como establecía la Ley de Minas de 1825 en el reinado de Fernando VII, en los estertores del Antiguo Régimen.

En 1868 comenzaron a darse una serie de cambios importantes en relación con los recursos mineros y energéticos. En ese mismo año se aprobó la Ley de

Bases sobre las Minas, que simplificaba la adjudicación de concesiones y ofrecía seguridades a los concesionarios. Se trató de una evidente liberalización del sector, ya que las concesiones eran a perpetuidad a cambio del pago de un canon. Al año siguiente se aprobó otra legislación que permitía la libre creación de sociedades, entre ellas las mineras. Estaríamos hablando, en los inicios del Sexenio Democrático, de una verdadera desamortización del subsuelo, como antes se había hecho de las tierras amortizadas. Este momento coincidió con un aumento de la demanda internacional de productos mineros. España se convirtió en exportadora de materias primas: plomo (Jaén), mercurio (Ciudad Real), cobre (Huelva) y hierro (Vizcaya). Estas exportaciones constituyeron un capítulo fundamental de la balanza comercial española, pero estaban controladas por el capitalismo extranjero, fundamentalmente, británico, belga y francés.

En relación con la energía, las principales fuentes empleadas eran la fuerza humana, la animal, la hidráulica (molinos de agua) y la eólica. El consumo de carbón creció desde mediados de siglo por la red de ferrocarriles, la navegación a vapor y la industrialización. Pero España estaba en clara desventaja, desde el punto de vista energético, respecto a los países industrializados, porque el carbón asturiano era escaso, de mala calidad y su extracción era muy costosa, por lo que se hacía necesario importarlo. El carbón británico entraba en España para abastecer a la industria siderúrgica vizcaína. El sector minero asturiano subsistió gracias a la legislación proteccionista de 1891. Esa misma legislación permitió también la supervivencia del carbón de Sierra Morena, controlado por el capital francés.”

Eduardo Montagud. nuevatribuna.es. 2015