

La intencionalidad a través de la imagen:

Los principios científico-didácticos para la enseñanza de la Historia.

Autora: María Navascués Fiuza

DIRECCIÓN: ANA MARÍA MENDIÓROZ LACAMBRA

Master universitario en formación de profesorado de Educación Secundaria

Universidad Pública de Navarra

17/06/2013

Índice

1. Introducción y propuesta inicial.....	Pág. 3
2. Marco teórico e implicaciones docentes.....	Pág. 5
3. Marco metodológico.....	Pág. 15
4. Plan de actuación por sesiones.....	Pág. 17
5. Resultados y discusión.....	Pág. 25
6. Conclusiones.....	Pág. 28
7. Anexos.....	Pág. 30

1. Introducción y propuesta inicial.

A día de hoy, no supone una novedad afirmar que nos encontramos inmersos en plena sociedad de la información, sometidos a una situación de constante cambio y bombardeo de ideas, que nos llegan cada vez más rápido, gracias a todo tipo de soportes y medios con una infinita capacidad de difusión. Por esta razón, se entiende cómo totalmente necesario adquirir una opinión asentada en el análisis crítico, capaz de filtrar de manera acertada este alubión diario de información, de manera que podamos aprovecharla, identificando sus elementos valiosos, enjuiciando las fuentes de las que proceden para, en definitiva, convertirnos en receptores activos con un pensamiento crítica fundamentado.

Así pues, los profundos cambios sociales a los que hemos asistido en los últimos años, requieren una adaptación de los planteamientos educativos y didácticos, del proceso de aprendizaje en general, y más concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria.¹ Es imprescindible adecuar las materias y la manera en la que éstas se enseñan a la adquisición de saberes y capacidades valiosas de cara a la sociedad actual, resaltando la importancia de que el alumnado logre alcanzar un pensamiento crítico que le permita convertirse en un ciudadano, consumidor, espectador, lector...activo, cuyas opiniones estén fundamentadas en un conocimiento asentado desde la adolescencia.

Llegados a este punto, la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria, permite al alumnado comprender la evolución y el cambio de las sociedades en su relación con el espacio y el tiempo, es decir, comprender las características de la sociedad del presente partiendo de un pensamiento estructurado y crítico en cuanto a los procesos de cambio social y humano.² Así, la comprensión del tiempo histórico les permite a los alumnos entender los sucesos y procesos como resultado de múltiples causas e intenciones. Además, el estudio de la historia permite familiarizarse con el uso y tratamiento de las fuentes, siendo éste un factor clave del

¹ Recio Cuesta, J.P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío*, 38, 7-16.

² Prats, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida: Junta de Extremadura

desarrollo del pensamiento crítico ya mencionado. Haciendo a los alumnos partícipes de método historiográfico, les acercamos al diálogo con los hechos pasados para que los relacionen con el presente y el futuro, haciendo de la historia algo vivo, que no se reduce, como tradicionalmente se ha hecho, a la pura erudición.³

Sin embargo, la realidad de las aulas españolas es muy diferente. Conceptos estructurantes de la disciplina histórica, considerados claves para la comprensión de la misma, tales como el tiempo histórico, el cambio, la continuidad, la intencionalidad... no suelen ser referentes para las explicaciones. Sin la atención clara y específica a estos conceptos estructurantes, el estudio de la materia se reduce a la memorización de sucesos y datos y la explicación por parte de los docentes se reducen a las sesiones expositivas y magistrales donde no hay tratamiento ni valoración de las fuentes históricas ni procesos de investigación autónoma por parte del alumnado.

En vistas a esta situación, este trabajo se propone abordar, a la luz de otros estudios, la importancia que tiene la comprensión de los principios estructurantes de la historia para el alumnado y cómo, partiendo de ellos, abordar los hechos y los procesos históricos resulta más sencillo de explicar para los docentes y más sencillo de comprender y retener para los alumnos. Para ello se propone utilizar como recurso la imagen artística y el patrimonio cultural como base principal para acercar a los alumnos dichos principios estructurantes y proceder al análisis de los mismos a partir de una o varias obras. El trabajo realizado se ha concretado en un grupo de alumnos de 1º de Educación Secundaria de entre 12 y 13 años de edad, estudiantes del IES Barañáin en la Comunidad Foral de Navarra. La propuesta de trabajo que se llevó a cabo tenía como objetivo principal plantear la explicación de una unidad didáctica, teniendo como base presente en todos los puntos, el principio de intencionalidad histórica explicado previamente y contextualizado en el tiempo y el lugar correspondiente a la época de la Grecia Clásica. De esta manera, se quiso intentar que los alumnos fueran capaces de relacionar todos los aspectos relevantes de la época con el principio estructurante, el antropocentrismo. Así, se procedió a un análisis del antropocentrismo en Grecia, fomentando el debate, la opinión y la reflexión crítica. En definitiva el por qué y el para

³ Barros Guimerans, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 12, 127-152.

qué de la Historia analizados en el aula a través del aprendizaje de la Historia misma proponiendo los siguientes objetivos:

1. Fomentar en el alumnado la racionalidad y el pensamiento crítico en el análisis de los procesos históricos para que sea capaz de aplicarlos en lo social, lo político, lo mediático etc. de la sociedad en la que vive.
2. Conseguir un aprendizaje integrado de la historia y combatir en el alumnado los errores de personalización, simplificación y objetivación de la causalidad y la intencionalidad histórica.
3. Iniciar al alumnado en el método de investigación histórica mediante el tratamiento y selección de las fuentes, la formulación de hipótesis y el debate argumentado entre diferentes puntos de vista.
4. Analizar los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos.
5. Provocar en el alumnado un mayor interés y un nivel alto de motivación con respecto a la materia histórica.

2. Marco teórico e implicaciones docentes.

Para abordar de manea correcta esta propuesta ha de tenerse en cuenta que vamos a trabajar con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, adolescentes de entre 11 y 13 años. La adolescencia es una etapa vital que evolutivamente se sitúa entre la niñez y la vida adulta y está caracterizada por una serie de circunstancias de profundo cambio en aspectos físicos, cognitivos y morales del niño, los cuales condicionan enormemente su proceso de aprendizaje. La adolescencia es también la etapa de creación de la identidad, se adoptan los primeros compromisos éticos y morales, se define la personalidad y se fundamentan las bases del autoconcepto y la autoestima. Es por esto por lo que, desde el punto de vista afectivo, estamos ante una etapa complicada, y los docentes debemos tener muy en cuenta cuáles son las formas características de pensamiento y de actuación propias de los alumnos de esta edad para poder actuar de

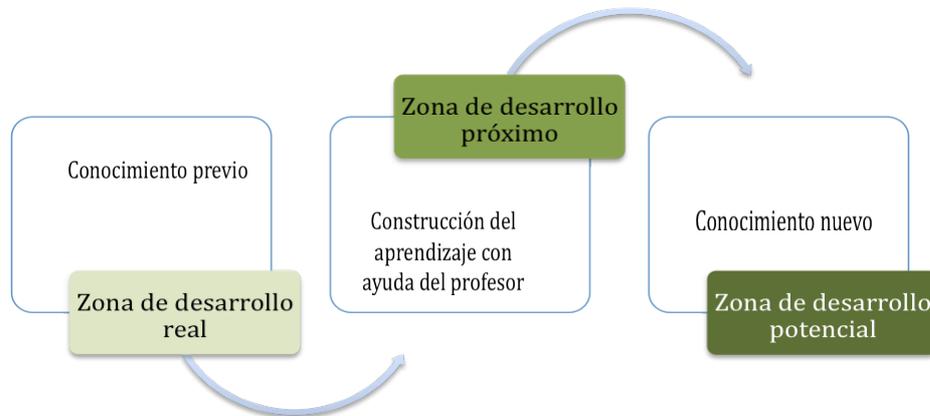
manera acorde y apropiada a sus necesidades. En el terreno cognitivo, según Piaget, la adolescencia, concretamente en torno a los 11 años, es el momento en el que la mente humana alcanza la fase de construcción del pensamiento formal. Es decir, los alumnos comienzan a ser capaces de plantear hipótesis, razonar sobre posibilidades, relacionar conocimientos nuevos con conocimientos previos etc. Por lo tanto, nuestros alumnos de secundaria son perfectamente capaces de desarrollar un pensamiento hipotético, deductivo y crítico.

Continuando en el marco de las teorías de la construcción del pensamiento formal, se entiende que el aprendizaje contribuye al desarrollo personal y viceversa, no son aspectos aislados, sino que van de la mano en un proceso conjunto e interrelacionado. El tipo de aprendizaje que se plantea en este trabajo es el constructivista, partiendo de la base de que, aprender no es sólo añadir una cantidad de conocimiento a otra cantidad que ya poseíamos, sino que, aprender es integrar algo, hacerlo nuestro para que en función de lo aprendido podamos reinterpretar todo lo que ya sabemos.⁴ En palabras de Solé y Coll: *“Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o de un contenido que pretendemos aprender”*.

Este modo de aprendizaje que se plantea desde el constructivismo permite relacionar y coordinar el conocimiento nuevo con esquemas de conocimiento que ya poseíamos, es lo que se denomina aprendizaje significativo. Aprender significativamente requiere una participación activa del alumno, pero la construcción del aprendizaje es un proceso compartido, necesita estar guiado por el docente. Queda claro entonces, que al pretender que el alumno construya su aprendizaje no nos estamos refiriendo a que aprenda lo que quiera y cuando quiera, sino a que, gracias a la ayuda del profesor, se muestre competente y autónomo en su aprendizaje. La manera más gráfica y clara de expresar la intervención del docente en el proceso de aprendizaje constructivista es la teoría de la zona del desarrollo próximo” de Vygotski (Figura 1).

⁴ Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-22). Barcelona: Grao.

Figura 1: Teoría de la zona de desarrollo próximo.



Siguiendo a Vygotski, la intervención del docente implica una actitud de guía en el aprendizaje, mientras el alumno se encuentra en su zona de desarrollo próximo, de este modo, el niño va construyendo el aprendizaje gracias a su bagaje personal (desde la zona de desarrollo real), y con la ayuda del profesor, siempre con cierta autonomía, esa autonomía es la que permite la construcción de un significado personal y de esta manera se logra el aprendizaje significativo.⁵

En este contexto, el estudio de la Historia en Educación Secundaria plantea un marco idóneo para el desarrollo de un aprendizaje significativo que permita afianzar un espíritu crítico y una actitud curiosa en el alumnado. La historia debe ser entendida como herramienta para una formación integral, debe servir para reflexionar sobre lo que fuimos y dar coherencia a lo que somos. El aprendizaje de la Historia da pie a plantear al alumnado conceptos tan interesantes como: el análisis de las tensiones temporales, el estudio de la causalidad múltiple y las consecuencias de los hechos y procesos históricos, construir esquemas de cambio y continuidad o la comprensión de la complejidad de los problemas sociales.⁶ En definitiva, citando a Prats, el estudio de la historia prepara a los alumnos de secundaria para la vida adulta, les ofrece un marco de

⁵ Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-22). Barcelona: Grao.

⁶ Prats, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida: Junta de Extremadura.

referencia para entender los problemas de sus sociedad, para situar la importancia de los acontecimientos que les rodean en su vida diaria y les ayuda a usar de manera crítica la información.

Sin embargo, como se ha mencionado antes, la asignatura de Historia tiende a plantearse en las aulas desde la memorización, de manera que, habitualmente, se prescinde de los conceptos y los métodos que permitirían esta formación integral. Por ello se entiende que, planteando una didáctica de la historia en torno a conceptos como causalidad, tiempo histórico, cambio, continuidad, intencionalidad... así como dotando a la materia de un enfoque más práctico, se permite al alumnado valorarla de una manera diferente y así sentirá curiosidad por el estudio del pasado y podrá comprenderlo mediante el método historiográfico y el tratamiento de las fuentes.

Este tipo de trabajo, que se plantea como reto para la nueva didáctica de la historia, responde a las exigencias curriculares que plantea el Marco Europeo de Educación Superior, representado por el Plan Bolonia. Bolonia pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, le exige una actitud autónoma, reflexiva y multidisciplinar en el aula y pretende fomentar su creatividad, su capacidad de opinar y argumentar, vinculando así, la teoría y la práctica de las disciplinas. En el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, la adaptación del currículum de cara al Plan Bolonia, pone el acento en el desarrollo de las llamadas ocho competencias básicas: competencia social y ciudadana, de conocimiento, expresión cultural y artística, digital, lingüística, matemática, iniciativa personal y aprender a aprender.

Sin embargo, son muchos y desde hace mucho tiempo los autores que plantean que este tipo de aprendizaje no casa con las exigencias del currículum actual. Es decir, que resulta una dificultad añadida para los proyectos de innovación didáctica el hecho de que haya que trabajar con un currículum de orden cronológico cerrado, que se corresponde más con la historia memorística y factual que se pretende desterrar de las aulas. Por lo tanto, el marco idóneo para la práctica exitosa de este proyecto sería un currículum abierto, flexible y temático con el fin de que la innovación no tenga que “luchar” contra el currículum, como sucede actualmente.⁷

⁷ Barceló Vernet, F., Álvarez García, R., Barrios Aros, C., Ferreres Pavía, V., Jiménez Jiménez, B., Montardit Bofarull, N., Vives García, M., Zubiría Alonso, E. (1995) Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria, desarrollo

Esta línea de investigación didáctica, basada en un cambio en el currículum la plantean autores como J. Prats o J. Pagés y aboga por un aprendizaje de la historia basado en la comprensión de metaconceptos y la introducción en el aula del método de investigación histórica. Para Pagés, una de las principales finalidades de la asignatura de historia debe ser que el alumnado sea capaz de establecer una relación correcta entre el pasado el presente y el futuro, es decir, que dominen el concepto de tiempo histórico y aprendan a diferenciarlo del tiempo cronológico.⁸ Sólo si dominan el concepto del tiempo histórico, los alumnos serán capaces de comprender el conjunto de cambios que se producen en una y otra sociedad, por qué se producen y para qué se producen, serán capaces de percibir que no hay un tiempo único y homogéneo sino que cada sociedad evoluciona en un tiempo histórico propio. De este modo, a raíz de la comprensión del tiempo histórico, el alumno podrá construir el conocimiento de los demás principios.

Para entender las dimensiones del concepto de tiempo histórico es necesario referirse a la escuela de Annales y concretamente a las aportaciones de F. Braudel sobre el tiempo y las duraciones. Braudel establece tres tipos de duraciones: la larga duración, que corresponde a los hechos, los acontecimientos (una batalla, la muerte de un rey, el estallido de una revuelta...), la duración media, donde sitúa las coyunturas (la economía, un período de crisis...) y por último la larga duración, la que corresponde a las estructuras (ritos, valores, creencias...). La enseñanza tradicional de la historia se ha fundamentado en el estudio de los hechos, se le ha dado más importancia a la corta duración, dejando a las otras y a las relaciones que se dan entre las tres en un plano secundario. La mayoría de alumnos de ESO conocen una temporalidad totalmente ligada a los hechos de la historia política, es decir, identifican los cambios temporales con una dinastía, una guerra, la conquista de un país y no se plantean la relación del hombre con el medio físico o la relación de los acontecimientos con las estructuras económicas, con las mentalidades etc. Lo que Pagés plantea es una periodización vinculada a los cambios en las estructuras sociales de manera que los alumnos sepan identificar cambios, continuidades e intencionalidades en los procesos históricos y sean capaces de captar la interrelación entre todos los aspectos que los rodean. Así pues, el aprendizaje de la historia debe comenzar por las características más generales y

⁸ Pagés, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar historia. Nuevas propuestas. Barcelona: Laia*, 107-138.

sencillas de las grandes etapas para avanzar poco a poca hacia los hechos más concretos. La clave de esta didáctica de la historia, es que los alumnos tengan muy claras las coyunturas sociales de cada época y los motivos de cambio de estas coyunturas para que, como segundo paso, puedan situar en ellas, razonadamente, los acontecimientos.

Para ello es clave no plantear la causalidad como un hecho cerrado, sino atender a la causalidad múltiple, entendida a la luz de diversos factores ligados a ella como la intencionalidad, que será tratada más profundamente en este trabajo. Es importante que los alumnos sepan preguntar a los hechos del pasado para determinar las causas de un proceso, es decir, que entiendan la historia como un problema, como un enigma que hay resolver y no como algo finiquitado, muerto y enterrado en el pasado. Entender que los procesos históricos tiene lugar fruto de las intenciones humanas no sólo es clave para la materia de estudio que estamos tratando, sino para la vida en general. El estudio de la intencionalidad y la causalidad es muy importante de cara a prestar utilidad y practicidad a nuestra disciplina, el hecho de que aquellas personas, a las que les tocó vivir en aquella época, actuaron de aquella manera por una serie de razones, pensando siempre en su futuro, un futuro que nosotros estamos viviendo. Nosotros, hoy, repetimos el proceso, actuamos de cierta manera pensando en el futuro y a la luz de los hechos del pasado, nosotros hacemos historia, la construimos.

Estos pueden parecer conceptos demasiado complicados para el alumnado de secundaria, sin embargo, hay estudios que demuestran que los niños de siete años ya dominan algunas categorías temporales básicas.⁹ El dominio del tiempo y la capacidad de periodización no sólo son factores fundamentales para la correcta asimilación de la historia, sino que actúan también como organizadores de la vida cotidiana. Este trabajo, apoyándose en las propuestas didácticas de autores como Pagés, Prats o Santisteban, y teniendo como base los conceptos de tiempo histórico, causalidad e intencionalidad acuñados en la escuela de Annales por Fernand Braudel a principios del siglo XX, se propone ahondar en este proceso de renovación de las formas de enseñar y estudiar la historia.

⁹ Thornton, S.J. y Vukelich, R. (1988). Effects of chisldre's understanding of time Concepts on historical understanding. *Theory and research in social education*. 1, XVI, pp. 69-82.

Algunas experiencias de innovación didáctica en el campo de las Ciencias Sociales¹⁰ consideran que el afán por abandonar la tan desprestigiada “historia memorística” ha llevado a la práctica una historia más conceptual que presenta más dificultades de comprensión y asimilación por parte del alumnado de secundaria. Sin embargo, los conceptos no tienen por qué suponer una dificultad añadida al estudio de la materia, sino un apoyo, una ayuda.

El hecho de que en el currículum no se haga ninguna referencia a los principios estructurantes de la historia, imposibilita que el alumnado reciba una formación integral y significativa, ya que los ambiciosos programas permiten a los docentes poco más que presentar a sus alumnos la historia a través del libro de texto, con todos los filtros que ello supone. Es por esto por lo que, a pesar de que la mayoría de los docentes reniegan de la “tradicional” didáctica de la historia, las novedades no se incorporan, de hecho, en la mayoría de los centros.¹¹ Así pues, se entiende que la implantación de los principios científico-didácticos en el marco curricular y en el aula es un campo poco estudiado y que supone un vía abierta de investigación. El trabajo de García Ruiz y Jiménez López en el grupo de investigación *Meridiano* propone específicamente un modelo didáctico basado en la implementación de estos principios en los planes de estudio.

En primer lugar es importante definir e identificar los principios históricos: ¿Qué son?, ¿Cuáles son?, ¿Por qué son importantes para la enseñanza de la historia? Los principios no son conceptos, son meta categorías de los conceptos, la manera en la que los conceptos se relacionan entre sí, las conexiones entre todos los componentes de los sucesos y procesos de la historia,¹² estos principios que estructuran la materia no sólo son científicos, sino también didácticos ya que constituyen un pilar fundamental y

¹⁰ Barceló Vernet, F., Álvarez García, R., Barrios Aros, C., Ferreres Pavía, V., Jiménez Jiménez, B., Montardit Bofarull, N., Vives García, M., Zubiría Alonso, E. (1995) Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria, desarrollo profesional y cultura colaborativa. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 23, 65-86.

¹¹ Pagés, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 107-138.

¹² Mendioroz Lacambra, A. Propuesta metodológica para el empleo de la historia del Arte como fuente de conocimiento de los grupos sociales en infantil y primaria. *Iber: didáctica de las ciencias Sociales* (Próxima publicación)

necesario para la propia comprensión de la misma¹³ y no se puede afrontar el estudio de la historia sin conocerlos en toda su extensión. Los principios que se proponen en torno a este trabajo son los siguientes:¹⁴ el principio de temporalidad (tiempo histórico), el principio de conflicto-consenso, el principio de espacialidad, el principio de cambio-continuidad, el principio de intencionalidad/racionalidad, el principio de causalidad, el principio de interdependencia y el de identidad. El objetivo didáctico de los principios históricos es plantear, como se ha dicho antes, la historia como un enigma o problema para tener un conocimiento más profundo de los hechos, y al mismo tiempo contribuir a la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y con capacidad crítica, son herramientas de observación, análisis y reflexión para el estudio de la propia historia a la vez que contribuyen a estructurar el pensamiento de los alumnos convirtiéndolos en agentes activos de su propio aprendizaje.

La experiencia de este trabajo, al igual que la llevada a cabo por García Ruiz y Jiménez López, se ha centrado la introducción del principio de intencionalidad en el contexto de una unidad didáctica del currículum establecido. El principio de intencionalidad da forma a los procesos históricos, entendidos como una constante pugna entre intencionalidades contrapuestas que pueden estar ligadas a la economía, la religión, la ideología etc. Se trata de conocer el pensamiento de los que fueron protagonistas de un hecho o proceso. Es decir, la historia la hacen los agentes históricos,¹⁵ la construyen con acciones que son consecuencia de una intención. No olvidemos que el principio de intencionalidad se construye a la vez que el de causalidad, es decir, las intenciones de los agentes se traducen en decisiones, hechos, que a su vez son causas de los procesos de cambio histórico.¹⁶ La causalidad histórica es un principio complicado para el alumnado de secundaria. Como ha demostrado un estudio recogido por Carretero y Voss en *Aprender y pensar la Historia*, los alumnos de entre 13 y 15

¹³ García Ruíz, A.L. y Jimenez López, J.A; Grupo de investigación “Meridiano” (2009). La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 161-172.

¹⁴ García, A.L., Jiménez, J.A. (2006) Los principios científico didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia. Granada: Editorial Universidad de Granada.

¹⁵ Rivière, A., Núñez, M., Borquero, B. Y Fontela, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. Carretero, M. Y Voss, J.F. (Comps), *Aprender y pensar la Historia*. (pp. 197-214) Buenos aires: Amarrortu editores.

¹⁶ Aróstegui, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

años, por lo general, recuerdan más, y por un tiempo más prolongado las causas de hechos históricos cuando se les enuncian de manera personal, ligadas a un sujeto identificable. Sin embargo no sucede lo mismo con las causas que encierran términos intencionales como desear, prometer...referidos a agentes históricos impersonales. Por lo tanto, es necesario transmitir a los alumnos que la causalidad histórica no es una simple relación causa efecto, como sucede en las ciencias experimentales, sino que existe una gran red de acontecimientos, acciones e intenciones a lo largo del tiempo que desempeñan un papel en la generación de otros acontecimientos.¹⁷ Al analizar la intencionalidad analizamos la vida humana en sociedad, que es la base de la comprensión de la historia, de modo que los alumnos serán capaces de construir grandes conceptos o categorías históricas básicas, analizar la empatía de las motivaciones y razonamientos históricos, interpretar fenómenos sociales, tanto pasados como actuales, interpretar formas de vida y, en definitiva, obtener una visión general e integrada de la historia y no como un cuerpo de conocimientos memorizados, con suerte. Pero es necesario tener en cuenta la dificultad que supone la comprensión del principio de intencionalidad para el alumnado de secundaria, entre otras cosas porque tienden a juzgar los procesos históricos desde la perspectiva del presente.

Por lo tanto, los principios deben servir de herramienta, tanto para los docentes como para el alumnado, teniendo en cuenta que es cierto que los adolescentes no están acostumbrados a trabajar las materias desde el punto de vista conceptual de los principios, pero esto no quiere decir que no sean capaces de hacerlo. Es necesario afrontar este reto de la manera más práctica posible, es decir, acercar los principios históricos al los alumnos de una manera sencilla, mediante recursos que les resulten familiares y que estén acostumbrados a utilizar y a analizar, como las imágenes o el material audiovisual. Este trabajo comienza haciendo referencia a la influencia de la sociedad de la información en los adolescentes, pues bien, si se puede extraer algo positivo del bombardeo de contenido audiovisual al que están sometidos, es que les resulta mucho más fácil comprender un concepto abstracto si tiene como apoyo un soporte visual, ya que en su vida cotidiana prácticamente todo tiene un soporte visual. La propuesta que ya han lanzado varios autores es utilizar la imagen, no cómo mero

¹⁷ Voss, J.F., Ciorrochi, J. Y Carretero, M. (2004), La causalidad histórica: acerca de la comprensión "intuitiva" de los conceptos de suficiencia y de necesidad. Carretero, M. Y Voss, J.F. (Comps) Aprender y pensar la Historia (pp. 273-293) Buenos Aires: Amarrortu Editores.

apoyo contextual en el aula, sino como soporte fundamental para la explicación de la historia, en este caso de los principios históricos, de manera que los alumnos vean reflejados en la imagen los aspectos que les intentamos explicar.¹⁸ De esta manera, si al referirnos al antropocentrismo, la belleza y la estética como conceptos estructurantes del mundo de la Grecia Clásica, la imagen soporte será, por ejemplo, el santuario de Zeus en Olimpia.

Las imágenes, el patrimonio artístico, son vestigio de la época en la que fueron producidas, la arquitectura, la escultura, la pintura, la fotografía...son testigos innegables de la sociedad y particularmente son reconstrucciones de la vida de la gente sencilla, las mentalidades, la historia olvidada por los libros de texto y muchas veces, incluso son el único testimonio de prácticas sociales ya desaparecidas.¹⁹ El análisis de las imágenes sirve para dar cuenta a los alumnos de los diferentes puntos de vista en la construcción de la historia, los estereotipos, las versiones y sobre todo la intencionalidad que subyace tras la producción de toda imagen artística, ya que la imagen tiene como finalidad principal el comunicar algo, tiene por sí misma una intención. Esta intención también expresa una actitud mental del artista, que analizándose correctamente, puede y debe servir también como apoyo para la explicación histórica desde la intención.

Por lo tanto, la imagen puede ser el apoyo, el medio por el cual se puede facilitar al alumnado el acceso a los principios estructurantes de la historia, y sobre todo a los principios de causalidad e intencionalidad. Pero el análisis de una imagen no debe plantearse de manera aleatoria, sino que, al no existir una didáctica definida a cerca de la utilización de la obra de arte para la explicación de la historia, los docentes, una vez más deben servir de guía en dicho análisis. Es decir, es necesario enfocar el análisis del alumno en los aspectos de la imagen que permiten contextualizarla en la época histórica que se quiere analizar, ya que esta es información que el docente domina y el alumno desconoce por completo. Para ello, los autores como A. Mendioroz proponen una triple lectura de la imagen propuesta. Una primera lectura de contacto, analizando lo que el

¹⁸ Mendioroz Lacambra, A. Propuesta metodológica para el empleo de la historia del Arte como fuente de conocimiento de los grupos sociales en infantil y primaria. Iber: didáctica de las ciencias Sociales (Próxima publicación)

¹⁹ Burke, P. (2001) *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico* (11-13), Londres: Reaktion Books.

alumno percibe de la obra a través de los sentidos y lo que es capaz de intuir a partir de la observación para que se apropie de la obra y se plantee inquietudes sobre ella. Una segunda lectura de la imagen sería denotativa, en la que intervienen los principios históricos. En este punto los alumnos indagan, hacen preguntas a la fuente en función de los principios y responden al dónde al cuándo, al por qué, para qué y cómo de la obra en cuestión. Esta es la base de la construcción del aprendizaje de la historia gracias al dominio de los principios, con el apoyo de la imagen, que por otro lado también resulta un recurso motivador para el acercamiento al pasado. El conocimiento se construye a partir de las indagaciones de los alumnos guiados por el profesor y teniendo como base la imagen artística. Una tercera lectura, la denotativa, propone formular preguntas que tienen como objetivo integrar lo aprendido en un todo global para evitar ese aprendizaje de acontecimientos acumulados de manera inconexa.

3. Marco metodológico.

Para este trabajo se ha optado por una metodología de investigación cualitativa ya que resulta la manera más idónea de captar la realidad del aula y es el método que mejor se adapta al objeto de la investigación didáctica, que son los alumnos. El trabajo se ha planteado desde la práctica para evitar exponer una visión ordenada y estereotipada que nada tuviera que ver con lo que sucede en los centros y considerando que la acción práctica es propiamente un proceso de investigación y no un mero procedimiento de aplicación de una teoría.²⁰ Por lo tanto, este trabajo reduce su campo de investigación a un pequeño grupo de alumnos y ha tratado de captar evidencias, sobre todo, a través de la observación y de las explicaciones orales de los mismos, para intentar intuir las formas de pensamiento del alumnado en función del trabajo propuesto. Así pues, el método ha estado basado en la investigación-acción, ya que se ha llevado a cabo a partir de un problema real, captado en el aula, en torno a sujetos reales, un grupo concreto de alumnos y con el propósito de llevar a cabo una propuesta de solución del problema.

²⁰ Barceló Vernet, F., Álvarez García, R., Barrios Aros, C., Ferreres Pavía, V., Jiménez Jiménez, B., Montardit Bofarull, N., Vives García, M., Zubiría Alonso, E. (1995) Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria, desarrollo profesional y cultura colaborativa. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 23, 65-86.

Partiendo entonces de un enfoque cualitativo y un método de trabajo de investigación-acción, el estudio se ha llevado a cabo en cuatro etapas²¹:

1. **Etapa preparatoria:** dedicada a la determinación del tópico o problema, a la reflexión sobre el mismo y al diseño de los métodos y técnicas a emplear.
2. **Etapa de trabajo de campo:** llevada a cabo en tres períodos, uno de observación, otro de intervención y puesta en práctica de la propuesta y otra de extracción de reflexiones representativas y valiosas por parte del alumnado y la docente.
3. **Etapa analítica:** en la que se contrastaron los objetivos iniciales de la propuesta y se extrajeron conclusiones.
4. **Etapa informativa:** redacción del trabajo.

La muestra escogida para la puesta en práctica del proyecto fue el grupo C de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del IES Barañáin (Navarra). Se trata de una clase formada por 26 alumnos y alumnas, de los cuales, uno no acude habitualmente a clase y 6 cursan el desdoble de la asignatura de Ciencias Sociales. Por lo tanto el experimento ha sido llevado a cabo con 19 alumnos de los 26. De estos 19 que componen el muestreo de este trabajo, 17 son de nacionalidad española y 2 son de nacionalidad extranjera y sólo dos alumno de los 19 están repitiendo el presente curso. La clase de 1º de ESO C fue la elegida para el proyecto por varios motivos. En primer lugar por la disponibilidad de la docente titular a introducir algunas novedades en el programa de su asignatura, también por tratarse de un grupo idóneo para captar formas de pensamiento en el alumnado, ya que es una clase muy participativa, preguntan habitualmente y reflexionan en voz alta. Además, se quiso afrontar el reto de introducir el principio de intencionalidad en el primer curso de la ESO, ya que la propuesta de este trabajo aboga por la implantación de los principios históricos en el currículum desde edades tempranas, incluso en el ciclo de Educación Primaria. Así pues, se escogió un grupo de alumnos de entre 12 y 13 años para intentar comprobar si efectivamente son capaces de trabajar o al menos de intuir los principios históricos y relacionarlos con los hechos. Los

²¹ Rodríguez Gómez, G., Gil Robles, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

instrumentos utilizados para llevar a cabo las actividades propuestas fueron los siguientes:

- Libro de texto: Vicens Vives, Demos 1. *Tema 11, El mundo griego.*
- Material gráfico: formato Power Point de elaboración propia con imágenes de arte y patrimonio para analizar, gráficas piramidales de estructura social, mapas, esquemas etc.
- Fotografías de prensa escrita actual y cartulina para la elaboración de murales.
- Dossier individual de cada alumno en el que realizan las actividades de clase, anotan las reflexiones y las preguntas extraídas de cada sesión que no aparecen en el libro de texto.

Por lo tanto, este trabajo parte de la hipótesis de que el uso de la imagen como recurso de base para la explicación de los principios históricos, facilita al alumnado de secundaria la asimilación y el aprendizaje de los mismos.

4. Plan de actuación por sesiones.

El plan de actuación para el trabajo de campo se planteó para seis sesiones de 50 minutos cada una. Previo a las sesiones de intervención en el aula, se llevó a cabo una fase de observación de dos semanas (8 sesiones) de cara a captar la dinámica de la clase impartida por la profesora titular, observar el método de trabajo, intuir los ritmos de aprendizaje del alumnado y detectar y describir el problema a tratar. Una vez finalizado el período de observación se plantearon las sesiones determinando para cada una los objetivos que se debían cumplir, los contenidos a tratar y los materiales necesarios para las mismas.

- **Sesión 1:** introducción al principio de intencionalidad mediante la explicación de algunas características generales del mundo griego clásico, como el idioma, la literatura o la religión. En torno a estos temas se plantean preguntas como ¿En qué se diferencian los dioses griegos de los egipcios?, ¿Qué pretendían demostrar los poemas épicos sobre los orígenes de Grecia, como la Iliada de

Homero?, ¿Qué suponía para la sociedad griega tener un idioma alfabético más sencillo de aprender? La reflexión sobre estas preguntas lleva a la explicación del concepto de *antropocentrismo* como forma de pensar y de vivir preponderante en la Grecia Clásica, que por lo tanto representa un principio estructurante con el que se pueden relacionar los demás aspectos.

- **Objetivos:** captar conocimientos previos del alumnado, iniciar a los alumnos en la reflexión sobre un principio histórico que sirve de nexo para todos los aspectos de una época, fomentar la reflexión mediante preguntas.
- **Contenidos:** localización y características geográficas del mundo griego, la religión y los dioses griegos, la lengua y la literatura en la Grecia clásica (la *Ilíada* y la *Odisea*).
- **Materiales:** presentación Power Point de elaboración propia con imágenes representativas como apoyo visual, libro de texto y dossier del alumno en el que apuntaron las preguntas planteadas y las posibles respuestas que se extrajeron tras la reflexión.

En esta primera sesión se pudo captar cuáles eran las formas de pensamiento que predominan en el grupo a través de las reflexiones en voz alta de los propios alumnos. Gracias a la guía de preguntas que se iban planteando, ellos mismos se planteaban nuevas cuestiones relacionadas y finalmente se llegó a una definición clara de antropocentrismo que redactaron todos en su dossier.

Alumno 1: ¿Por qué van todos desnudos?, ¿Iban desnudos por la calle?

Alumno 2: Las letras se parecen a las muestras.

Alumno 3: Que mucha gente sabía leer y escribir, en Egipto sólo unos pocos.

- **Sesión 2:** clase expositiva centrada en el análisis de varias imágenes relacionadas con las características del mundo griego y de la polis. Se procedió al análisis (lectura triple) de las imágenes escogidas. Una vez extraídos los conceptos como armonía, belleza...se relacionaron con al antropocentrismo. En

una segunda parte de la sesión se procedió a la explicación de la formación de las polis y su estructura planteando cuestiones cómo: ¿Qué actividades se realizan en la acrópolis y cuáles en el ágora?, ¿Por qué?, ¿Qué elementos hay en cada parte?.

- **Objetivos:** iniciar al alumnado en el análisis de imágenes artísticas para facilitar la comprensión de los conceptos y principios, relacionar aspectos clave del arte griego con el principio de antropocentrismo, clarificar el concepto de polis griega y compararla con la estructura social egipcia, introduciendo el principio de intencionalidad.
- **Contenidos:** introducción a los principios de armonía y belleza en el arte griego, formación y estructura de la polis griega, la estructura social y urbana de Grecia comparada con la egipcia.
- **Materiales:** Presentación Power Point con las imágenes escogidas para el análisis (*Pórtico de las Cariátides, Discóbolo, Venus de Milo, vasija pintada con motivos referentes a la Odisea de Homero*), libro de texto y dossier del alumno.

La segunda sesión se planteó en dos partes, una centrada en el análisis de imágenes, en la que se obtuvieron reflexiones interesantes por parte del alumnado. En este punto surgieron cuestiones como el tratamiento estético de la mujer y del hombre en el arte clásico y se explicó que cuando hablamos de antropocentrismo nos referimos realmente al hombre y no a la mujer, ya que ésta tenía un papel poco o nada relevante en la sociedad. Una segunda parte de la sesión estuvo planteada de manera más expositiva de cara a afianzar conocimientos relativos al contenido de la unidad.

Alumno 1: ¿Por qué la mujer va más tapada que el hombre?

Alumno 2: En ved de columnas son personas.

- **Sesión 3:** elaboración, por grupos, de un mural con imágenes de revistas, que los alumnos debían seleccionar, donde ellos vieran reflejado o insinuado un canon

de belleza correspondiente a la sociedad actual (modelos, carteles publicitarios, reportajes sobre dietas, moda, maquillaje etc.) Posteriormente se lleva a cabo una puesta en común de cada grupo en la que justifican la selección de dichas imágenes o textos y se plantea una discusión en torno a dos preguntas: ¿Es nuestra sociedad antropocentrista?, ¿Existe, al igual que en la Grecia clásica, una manera más o menos establecida de representar la belleza del cuerpo humano? Posteriormente se relaciona el culto al cuerpo, tal y como se entiende en Grecia, con el desarrollo de las primeras olimpiadas.

- **Objetivos:** afianzar el principio de intencionalidad a través del antropocentrismo, relacionado con el culto al cuerpo en Grecia, fomentar el pensamiento crítico en torno al concepto de belleza en la sociedad actual, iniciar al alumnado en el tratamiento y selección de fuentes representativas a cerca de un tema, mejorar en el alumnado la capacidad de argumentación.
- **Contenidos:** el culto al cuerpo en el mundo clásico, los juegos olímpicos.
- **Materiales:** revistas o periódicos actuales, cartulina, tijeras y pegamento, libro de texto y dossier del alumno.

En el planteamiento de esta sesión se pretendía renunciar mínimamente a los contenidos en aras al desarrollo de otro tipo de capacidades y saberes como el tratamiento de las fuentes, la argumentación, la exposición ordenada, el análisis crítico etc. De esta manera dotar de una mayor practicidad a la materia, no tanto por renunciar a la clase expositiva sino por la importancia de trasladar el conocimiento histórico a la actualidad, siendo capaces los alumnos de relacionar y comparar aspectos de ambas sociedades.

- **Sesión 4:** clase expositiva centrada en los tipos de forma de gobierno presentes en la Grecia Clásica, haciendo hincapié en el desarrollo de la democracia ateniense y en los derechos y deberes de los ciudadanos. Los comentarios e

ideas que surgieron en la clase se plantearon en torno a preguntas cómo ¿Por qué decimos que la democracia de Atenas es limitada?, ¿Tienen derecho al voto todas las personas que viven la ciudad de Atenas?

- **Objetivos:** afianzar la comprensión del concepto de democracia en la Atenas del siglo V y la estructura de la misma (instituciones y magistraturas), comparar el gobierno propio de una democracia con el de una aristocracia.
- **Contenidos:** las formas de gobierno en Grecia (aristocracia y democracia), la democracia ateniense (origen y formación, instituciones y funciones de las mismas), Sócrates y el ostracismo.
- **Materiales:** presentación Power Point con esquemas e imágenes de apoyo a la explicación, libro de texto y dossier del alumno.

Al contrario que la tercera sesión, ésta tuvo un planteamiento más magistral y teórico de cara a afianzar la comprensión de conceptos básicos que figuran en el currículum. Sin embargo, gracias al estímulo visual de las imágenes seleccionadas como apoyo, se quiso dar protagonismo al alumnado para evitar una clase completamente magistral. De esta manera, la explicación siempre partía de una imagen proyectada en la pantalla y se guiaba por preguntas realizadas por el alumnado.

Alumno 1: ¿los pobres podían votar?

Alumno 2: es una democracia limitada porque Sócrates, por ejemplo, dijo cosas que les gustaban a los demás poderosos y le echaron de la ciudad.

Alumno 3: podías votar pero tampoco decir lo que quisieras.

- **Sesión 5:** partiendo de la explicación de la sesión anterior sobre la democracia ateniense se dedicaron unos minutos de exposición sobre el papel de Pericles en la Atenas del siglo V. En una segunda parte de la clase se organizó un debate

comparando la clase política ateniense con la actual en torno a cuestiones como: ¿Es necesario pagar a los políticos por ejercer su puesto?, ¿Para qué propuso Pericles pagar a aquellos que participasen en las instituciones democráticas?, ¿Qué consecuencias tiene que los políticos reciban dinero a cambio de un puesto en las instituciones?.

- **Objetivos:** fomentar en el alumnado el pensamiento crítico en torno a un tema actual, trabajar la mejora de la argumentación para defender una postura, fomentar la motivación y el interés en el estudio de la materia.
- **Contenidos:** la democracia de Pericles, el esplendor de Atenas en el siglo V.
- **Materiales:** presentación Power Point, libro de texto y dossier del alumno.

El debate ofreció un panorama muy interesante para los alumnos, ya que, al referirse a situaciones que escuchan en los medios, todos se sintieron implicados y libres de opinar. Hubo diversidad de posturas en cuanto a pagar o no pagar a los políticos y esto provocó que tuvieran que argumentar para defender su opinión ante los otros.

Alumno 1: hay que ser político solo si quieres, no tiene porqué ser obligatorio.

Alumno 2: si no se paga sólo los que tienen mucho dinero pueden ser políticos.

Alumno 3: hay que pagarles, pero mucho menos que ahora, porque ahora cobran mucho y se aprovechan.

Alumno 4: no hay que pagar a los políticos porque así el que sea político no será por el dinero sino para ayudar a la gente.

- **Sesión 6:** la última sesión del plan de trabajo también se planteó en dos partes: una primera parte se dedicó a la lectura y el análisis de imágenes relacionadas

con la vida cotidiana en la Antigua Grecia, comparando el sistema de dos polis, Esparta y Atenas (mujeres en un gineceo, Discípulo en casa del maestro, el ejército espartano, la casa griega...). Se realizó la triple lectura de cada una de las imágenes y a partir de ellas se desarrolló la explicación de los contenidos. En la segunda parte de la clase se realizó una pequeña simulación en la que se repartieron al alumnado diferentes roles de personajes que debían adquirir para intentar empatizar con agentes históricos de varias edades, habitantes de las polis de Esparta y Atenas. Así, los alumnos debían redactar en su dossier una pequeña actividad consistente en describir “el día a día” del personaje que habían recibido, en base a las explicaciones anteriores. Para la actividad deberán desarrollar también su creatividad, poner un nombre al personaje, describir su ropa etc. Una vez redactada la actividad deberán exponerla y compararla con las del resto de compañeros. Al ser la última sesión, para finalizar se les entregó a los alumnos un pequeño cuestionario para comprobar si eran capaces de relacionar con el principio de intencionalidad y con el antropocentrismo, los aspectos tratados en clase a lo largo de estas 6 sesiones.

- **Objetivos:** trabajar el análisis de imágenes artísticas para facilitar la comprensión de los contenidos, iniciar al alumnado en la empatía histórica, acercar al alumnado el método histórico de investigación, acercar al alumnado, mediante la empatía, al principio de intencionalidad.
- **Contenidos:** la vida cotidiana en Esparta y Atenas (educación, vestido, vivienda, alimentación, ocio...) el papel de la mujer en la sociedad griega.
- **Materiales:** Presentación Power Point, libro de texto y dossier del alumno.

El desarrollo de esta sesión busca principalmente aumentar en los alumnos la motivación para afrontar la asignatura. Mediante este tipo de simulaciones se fomenta la empatía, que es un factor importante para acercar a los alumnos al principio de intencionalidad/racionalidad. Se intentó profundizar bastante en la parte del papel de la mujer en la sociedad y las reflexiones fueron muy

interesantes, ya que varios alumnos fueron capaces de establecer comparaciones entre mujeres de épocas pasadas y actuales e incluso de diferentes países.

Alumno 1: a las mujeres griegas no las pueden ver solas por la calle como pasa las mujeres de algunos países árabes.

Alumno 2: ¿Para qué se peinaban y se ponían tantas joyas si luego estaban todo el día encerradas?

Alumno 3: estaban siempre encerradas porque los maridos sólo querían a las mujeres para tener a los hijos, ¡Qué machistas!

Alumno 4: si no salían a la calle nunca, ¿Cómo conocían a sus maridos?

La unidad didáctica de “El mundo griego” concluyó con dos sesiones expositivas, por parte de la profesora titular, en las que se abordaron contenidos de historia del arte griego (estilos y órdenes arquitectónicos, etapas y estilos de escultura, pintura etc.) y sobre el imperio de Alejandro Magno. La unidad concluyó con una prueba escrita final evaluada sobre 10 puntos (Anexo 1). De las 6 sesiones planteadas en un principio para el trabajo de campo, algunas no pudieron llevarse a cabo tal y como estaban diseñadas, debido a las exigencias curriculares, la falta de tiempo etc.

- La sesión 3 (elaboración por grupos de un mural con material de prensa) no pudo ponerse en práctica tal y como estaba diseñada. Se hicieron comparaciones en cuanto al ideal de belleza griego y el actual y se discutió sobre si la sociedad actual era o no era antropocentrista, pero los murales no llegaron a hacerse.
- La sesión 6 (simulación de vida cotidiana en Esparta y Atenas) tampoco pudo incluirse en la práctica, aunque estaba programada. Se mantuvo un debate sobre el papel de la mujer en Grecia comparándola con la de algunos países islámicos, también se comparó la educación y el papel del hombre adulto y anciano en

ambas polis pero no se puso en práctica el procedimiento de empatía histórica.

Las dificultades que se han presentado a la hora de poner en práctica el plan de trabajo diseñado responden sobre todo al hecho de que el currículum establecido no contempla la implantación de los principios estructurantes de la materia histórica, que tan necesarios son para un aprendizaje significativo de la misma. Por lo tanto, dedicar algunas sesiones a que el alumnado integre en su pensamiento y en su proceso de aprendizaje dichos conceptos, puede suponer no disponer del tiempo suficiente para cubrir las exigencias del currículum y que algunos docentes, por lo tanto, renuncien a ello con el afán de completar el 100% del programa. Además, trabajar este tipo de aprendizaje con un grupo que está acostumbrado a las clases magistrales expositivas y a un método de trabajo que requiere más bien poca reflexión, argumentación, opinión etc. supone una dificultad añadida de cara a extraer evidencias significativas en un período tan corto de tiempo. Por lo tanto, es difícil conseguir que los alumnos se adapten en tan poco tiempo a un método de trabajo que les requiere una mayor actividad en clase que la simple escucha de un discurso.

5. Resultados y discusión.

En primer lugar, la gran mayoría de los alumnos participaron activamente en todas las actividades propuestas, se involucraron y presentaron una actitud de gran **motivación** con respecto al aprendizaje de la historia. En las sesiones de debate y trabajo en grupo, en las que se pretendía trabajar el **desarrollo de un pensamiento crítico**, todos los alumnos tuvieron que trabajar la argumentación de una idea y plasmarla en su dossier. De los 17 alumnos que participaron en dichas sesiones, 13 argumentaron de manera acertada o muy acertada las cuestiones planteadas en cuanto al ideal de belleza actual comparado con el clásico, la situación de la clase política actual y el papel de la mujer en Grecia. Por el contrario, 3 alumnos de los 17 no argumentaron las ideas que expusieron o lo hicieron de manera poco acertada y 1 alumno no quiso realizar las actividades.

Igualmente, tras el trabajo de **análisis de imágenes artísticas** como base para la explicación de los principios y los procesos históricos, 10 alumnos de los 17 hicieron

alguna referencia al arte en sus reflexiones para completar una explicación o argumentación. (Anexo 2)

Alumno 1: las esculturas tienen todas forma de persona porque todo gira alrededor de los hombres.

Alumno 2: en el arte casi siempre aparecen hombres y mujeres desnudos.

Alumno 3: los templos se hacen a la medida de los hombres y aparecen figuras de personas en vez de columnas.

Alumno 4: la perfección se encontraba en el cuerpo humano del hombre desnudo, por ejemplo, las esculturas.

En cuanto a la asimilación del principio de **intencionalidad/racionalidad** histórica por parte del alumnado, a pesar del poco tiempo disponible, una buena parte del grupo supo plasmar en sus reflexiones la intencionalidad. En el cuestionario propuesto como actividad de clase, 8 alumnos de los 17 totales utilizaron en su redacción términos denotativos de intencionalidad y/o racionalidad y supieron relacionarlos con la causalidad de un proceso o concepto. (Anexo 3)

Alumno 1: los griegos desarrollaron la democracia para tener una sociedad más justa.

Alumno 2: votaban las leyes en una asamblea para poder manejar sus propias vidas y no depender de los dioses.

Alumno 3: eligieron la democracia como forma de gobierno porque las decisiones que tomaban iban a ser para el pueblo y afectaban al pueblo.

Alumno 4: los templos eran más pequeños que los egipcios para que fueran a la medida de los hombres.

En cuanto a la capacidad del alumnado de relacionar el principio estructurante, el **antropocentrismo**, con otros aspectos del mundo griego, los resultados obtenidos reflejan que la mayoría del grupo fue capaz de relacionar dos aspectos (la religión

griega y el arte griego) con el concepto de antropocentrismo. En la actividad/cuestionario propuesto en clase 11 alumnos de 17 definieron correctamente el concepto de antropocentrismo. De los mismos, 13 supieron relacionar antropocentrismo con la religión y 10 de ellos lo relacionaron con el arte. En la prueba final escrita también 11 alumnos de 18 definieron correctamente antropocentrismo, 9 relacionaron el concepto con la religión y 7 lo relacionaron con el arte (figura 2).

Figura 2: resultados de cuestionario y prueba final escrita.

	Alumnos que supieron definir correctamente el concepto de antropocentrismo	Alumnos que supieron relacionar antropocentrismo con religión	Alumnos que supieron relacionar antropocentrismo y arte griego.	Número total de alumnos
Actividad-cuestionario (Anexo 4)	11	13	10	17
Prueba final escrita (Anexo 5)	11	9	7	18

Como se puede observar en el cuadro de resultados, el número de alumnos que supieron relacionar las características del arte griego con el antropocentrismo desciende enormemente en la prueba final escrita planteada por la profesora titular de la asignatura. Esto es debido a que un gran número de alumnos dejaron esta cuestión sin responder o la respondieron de forma errónea ya que la cuestión planteada en la prueba no propiciaba la reflexión en el alumnado sino que era una cuestión cerrada sobre los estilos y etapas de la escultura griega. Por lo tanto, algunos alumnos, que pudieran ser capaces de relacionar los conceptos requeridos, quizás no contestaron porque no recordaban dichas etapas, con lo que la cifra no resulta muy representativa. A pesar de ello, 7 alumnos de los 18 relacionaron las características generales de la escultura con el antropocentrismo.

Alumno 1: las esculturas tienen siempre forma humana porque la cultura griega pone al ser humano en el centro de todas las cosas.

Sin embargo, en el cuestionario diseñado como actividad de clase las cifras de alumnos que relacionaron los conceptos correctamente aumentan, lo cual puede ser debido a un planteamiento más abierto y reflexivo de las cuestiones que se planteaban. Por lo tanto, queda abierto un campo de estudio que permita averiguar si las pruebas de evaluación tradicionales tipo examen, realmente son propicias para que el alumnado muestre el conocimiento y la capacidad que realmente posee o solo le insta a “cortar y pegar” párrafos del libro de texto aprendidos de memoria.

6. Conclusiones.

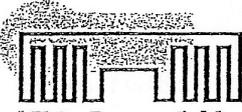
Tras la puesta en práctica del proyecto, a pesar de que la programación planteada no se pudo completar, la valoración general es positiva, ya que se consiguieron la mayoría de los objetivos propuestos y la experiencia en el aula resultó enriquecedora, tanto para el alumnado como para la docente. Gracias a las evidencias conseguidas y a los resultados analizados se puede concluir lo siguiente:

1. Debido al alto grado de participación activa del alumnado en las actividades propuestas y a la valoración positiva que la mayoría hizo de las mismas se consiguió fomentar la motivación y el interés por parte de los alumnos hacia el estudio de la materia de historia.
2. Gracias a la introducción en el aula del método de investigación histórica y del acercamiento de las fuentes al alumnado se consiguió dotar a la materia de practicidad y la actualidad, para evitar que los alumnos conciban la historia como algo inerte e inservible.
3. Mediante el debate, la argumentación y la comparación de procesos históricos con sucesos actuales, se logró incrementar en el alumnado el desarrollo de un pensamiento estructurado y crítico.
4. En vistas a los resultados obtenidos se puede afirmar que la mayoría de los alumnos que formaron la muestra del proyecto consiguieron asimilar de manera acertada o al menos aproximada el principio de intencionalidad

histórica. Además consiguieron comprender el antropocentrismo como concepto estructurante del mundo griego y relacionarlo con varios aspectos del mismo como la religión o las manifestaciones artísticas.

5. Las evidencias también muestran que el uso de la imagen facilitó, en la mayoría de los alumnos, la comprensión del principio de intencionalidad, así como de otros principios, conceptos y procesos de la época. Igualmente, la imagen, les sirvió como recurso para la comprensión y retención de algunos hechos, ya que, muchos, en su prueba final, hicieron referencia a las imágenes analizadas en clase, utilizándolas como ejemplo.
6. Debido al poco tiempo de intervención disponible no se pudo completar el programa que se había propuesto, de manera que, los datos obtenidos son sólo una pequeña muestra de lo que puede llegar a ser un amplio campo de investigación docente.
7. Para facilitar la puesta en práctica de las propuestas de innovación didáctica en el campo de las Ciencias Sociales, el trabajo de investigación debería completarse con un diseño renovado del currículum de secundaria, haciéndolo más abierto y propicio para acoger a las nuevas formas de enseñar.
8. La experiencia práctica de esta propuesta invita a continuar trabajando en proyectos vinculados a la implementación de los principios históricos en el aula, transmitidos a través de la imagen artística ya que, a pesar del gran avance que han supuesto los trabajos de los últimos años todavía queda mucho por hacer.

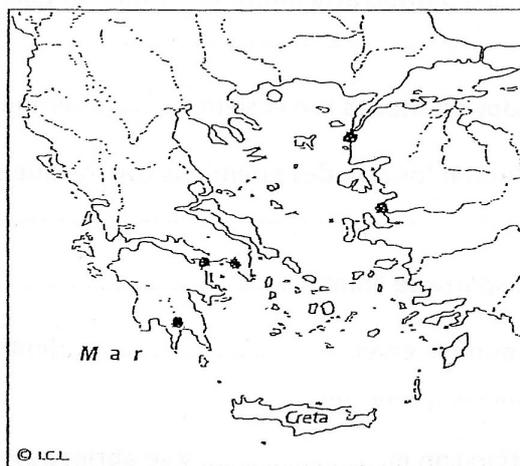
Anexo 1

 IES Barañáin	Asignatura	Curso:
	Tema o unidad didáctica	Grupo: AB
<i>Departamento de Ciencias Sociales</i>	Apellidos:	Calificación:
	Nombre:	

1.- Localiza los siguientes términos:

Val. 1 p.

Macedonia-Asia Menor-Egeo-Jónico-Peloponeso-Troya-Focaea-Atenas-Esparta-Corinto.



2.- Indica si las siguientes frases son verdaderas (V) o falsas (F) y explica las falsas.

Val.1 p.

- Grecia es un país mediterráneo situado en el norte de Europa.
- La civilización griega se desarrollo en torno a las costas del Atlántico.
- Los griegos fundaron colonias en la costa de la Península Ibérica.
- Los esclavos griegos participaban activamente en la democracia.
- Los hoplitas deben su nombre al hoplón.
- La batalla de Maratón tuvo lugar en las guerras del Peloponeso.
- Los espartanos inventaron la democracia.
- Sócrates fue un filósofo ateniense del siglo V a C.
- En el alfabeto griego las primeras letras son alfa y omega.
- La ciudad de Micenas estaba amurallada.

3.- Completa:

Val. 1 p.

El mundo griego estaba formado por

llamadas.....

Las ciudades compartían la misma.....y.....por

eso al conjunto se le llamaba.....

Al principio, el gobierno era.....formado por.....

Más tarde en Atenas surgió una democracia limitada porque no participaban
.....

El periodo de mayor esplendor de Atenas fue el siglogobernando.....

Losfueron los grandes enemigos con los que se enfrentaron
los griegos en las guerras.....

Las guerras entre Atenas y Esparta se llaman.....

Las mujeres griegas solían reunirse en el.....dentro de las casas y
vestían con el.....

Los hombres griegos se vestían con el..... y se abrigaban con el
.....La estancia de la casa destinada a ellos se llamaba.....

4.- Define estos términos:

Val. 2 p.

CIUDADANOS:

METECOS:

ESTRATEGAS:

ACRÓPOLIS:

ÁGORA:

COLONIA:

ANTROPOCENTRISMO:

TEATRO:

5.- ¿Quién era Alejandro Magno? ¿Cuándo vivió? ¿Qué hizo? Explica todo lo que sepas sobre él.

Val. 1 p.

6.- Explica lo que sepas sobre la religión griega.

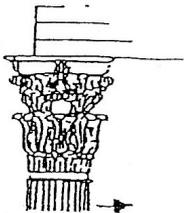
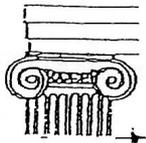
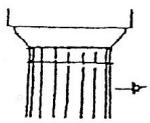
Val. 1 p.

-Y completa la siguiente tabla sobre el panteón griego.

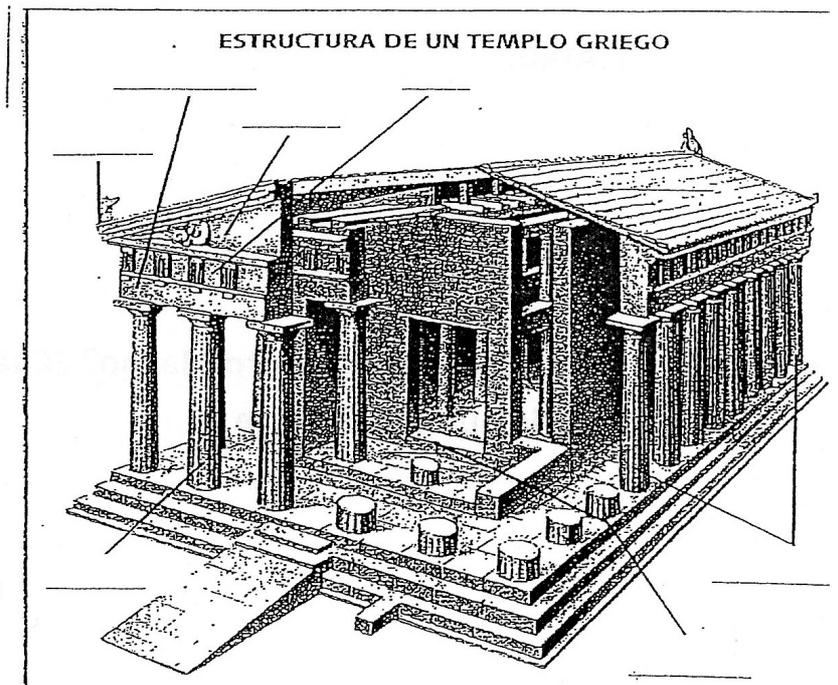
					
Símbolo					
Nombre					

7.-Situa las partes del templo e identifica los tres órdenes arquitectónicos.

Val 1 p.



- ① friso
- ② cornisa
- ③ frontón
- ④ cubierta
- ⑤ columna
- ⑥ peristilo
- ⑦ arquitrabe
- ⑧ cella



8.- La escultura griega: características generales, periodos y ejemplos.

Val. 2 p.

Anexo 2

Tema 11. El mundo griego

1. Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.

Es, que el centro de todo es el hombre.

Forma de ver el mundo.

2. ¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?

Porque el hombre es el centro de todo el que puede hacer todo.

3. Señala algún aspecto o característica del mundo griego en el que veas reflejado el antropocentrismo.

A las asambleas para votar solo podían los hombres. Solo podían montar negocios los hombres. Solo podían estudiar los hombres.

4. ¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?

Porque las consecuencias iban a ser para el pueblo entonces era mejor que lo eligiesen ellos, en este caso los ciudadanos. + + +

5. ¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?

Porque estaban hechos digamos a medida de los hombres porque eran el centro. templos a la medida del hombre

Tema 11. El mundo griego

1. Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.

Es que el centro es el hombre.

2. ¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?

Porque el centro de la sociedad es el hombre.

3. Señala algún aspecto o característica del mundo griego en el que veas reflejado el antropocentrismo.

En la escultura, en la pintura y en la religión.

4. ¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?

Porque así los ciudadanos podían participar.

5. ¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?

Porque los egipcios los hacían grandes para que vieran el poder de los dioses y en cambio los griegos estaban hechos a medida para los humanos.

Anexo 3

Tema 11. El mundo griego

1. Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.

es una forma de vida tenía de centro al hombre todo estaba relacionado con el hombre

2. ¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?

Porque ~~es~~ en el arte y en las estructuras religión, política, matemáticas, monedas se reflejan hombres

3. Señala algún aspecto o característica del mundo griego en el que veas reflejado el antropocentrismo.

~~Es~~ las esculturas eran todas de hombres y mujeres desnudos o semi desnudos para reflejar la belleza del cuerpo humano.

4. ¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?

Para que fuesen el pueblo quien gobernaba (ciudadanos) de una forma más justa

5. ¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?

Porque en Grecia no se da el monumentalismo y está todo echo al tamaño del hombre

Tema 11. El mundo griego

1. Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.

~~Significa~~ Significa que el ser humano es el centro del mundo religioso y cotidiano. Todo gira alrededor del ser humano.

2. ¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?

Porque el ser humano era el centro.

3. Señala algún aspecto o característica del mundo griego en el que veas reflejado el antropocentrismo.

los dioses.

la sociedad.

las creencias.

4. ¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?

Porque no creían que los dioses manejaban su destino, por tanto, querían manejar sus propias vidas. +++

5. ¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?

Tema 11. El mundo griego

1. Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.

Antro=Humano Centrisimo->Centro

Es una forma de ver el mundo, que el hombre era el centro.

2. ¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?

Porque el hombre es el centro del mundo.

3. Señala algún aspecto o característica del mundo griego en el que veas reflejado el antropocentrismo.

La religión, arquitectura, democracia, pintura, escultura, culto a cuerpo y moneda y matemáticas.

4. ¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?

Porque como daban más importancia a los hombres, no tenían que depender de los dioses.

5. ¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?

Porque los griegos daban más importancia a los hombres que a la religión.

Anexo 4

ID	Cuestión 1	Cuestión 2	Cuestión 3	Cuestión 4	Cuestión 5
<i>Alumno 1</i>	4	4	4	4	4
<i>Alumno 2</i>	4	4	4	0	4
<i>Alumno 3</i>	4	4	4	4	4
<i>Alumno 4</i>	2	0	2	0	4
<i>Alumno 5</i>	4	4	4	4	4
<i>Alumno 6</i>	2	4	0	0	0
<i>Alumno 7</i>	4	0	4	0	4
<i>Alumno 8</i>	1	4	3	0	0
<i>Alumno 9</i>	2	2	1	3	0
<i>Alumno 10</i>	4	4	3	1	4
<i>Alumno 11</i>	4	4	4	0	4
<i>Alumno 12</i>	4	4	2	4	1
<i>Alumno 13</i>	2	4	3	3	1
<i>Alumno 14</i>	4	4	4	4	4
<i>Alumno 15</i>	4	4	4	4	0
<i>Alumno 16</i>	2	0	3	2	0
<i>Alumno 17</i>	4	4	4	4	4

Cuestión 1: *Explica con tus palabras qué es el antropocentrismo.*

Cuestión 2: *¿Por qué decimos que la sociedad griega es antropocentrista?*

Cuestión 3: *Señala algunos aspectos del mundo griego en los que veas reflejado el antropocentrismo.*

Cuestión 4: *¿Por qué crees que los ciudadanos de algunas polis griegas como Atenas eligieron la democracia como mejor forma de gobierno?*

Cuestión 5: *¿Por qué los templos griegos son mucho más pequeños que los egipcios?*

Valoraciones:

0= Respuesta en blanco

1= Respuesta errónea

2= Respuesta dudosa

3= Respuesta más o menos acertada

4= Respuesta correcta

Anexo 5

ID	Cuestión 1	Cuestión 2	Cuestión 3
<i>Alumno 1</i>	4	4	4
<i>Alumno 2</i>	4	4	4
<i>Alumno 3</i>	3	3	1
<i>Alumno 4</i>	1	1	0
<i>Alumno 5</i>	4	4	1
<i>Alumno 6</i>	1	3	1
<i>Alumno 7</i>	1	1	1
<i>Alumno 8</i>	1	1	1
<i>Alumno 9</i>	4	4	3
<i>Alumno 10</i>	4	3	2
<i>Alumno 11</i>	4	3	1
<i>Alumno 12</i>	1	4	4
<i>Alumno 13</i>	4	4	4
<i>Alumno 14</i>	4	4	1
<i>Alumno 15</i>	4	4	4
<i>Alumno 16</i>	1	1	0
<i>Alumno 17</i>	4	4	4
<i>Alumno 18</i>	4	1	4

Cuestión 1: *Definición de antropocentrismo.*

Cuestión 2: Explica lo que sepas sobre la religión griega.

Cuestión 3: *La escultura griega: características generales, períodos y ejemplos.*

Valoraciones:

0= Respuesta en blanco

1= Respuesta errónea

2= Respuesta dudosa

3= Respuesta más o menos acertada

4= Respuesta correcta

*Al tratarse de preguntas cerradas las respuestas se consideraron más o menos acertadas en función a la capacidad de cada alumno por relacionar lo que se le preguntaba con el antropocentrismo.

7. Bibliografía

ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

BARCELÓ VERNET, F., ÁLVAREZ GARCÍA, R., BARRIOS AROS, C., FERRERES PAVÍA, V., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., MONTARDIT BOFARULL, N., VIVES GARCÍA, M., ZUBIRÍA ALONSO, E. (1995) Una experiencia de colaboración interinstitucional: la innovación didáctica de las ciencias sociales en secundaria, desarrollo profesional y cultura colaborativa. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 23, 65-86.

BARROS GUIMERANS, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 12, 127-152.

BURKE, P. (2001) *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico* (11-13), Londres: Reaktion Books.

GARCÍA RUÍZ, A.L. y JIMÉNEZ LÓPEZ, J.A. (2006) Los principios científico didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia. Granada: Editorial Universidad de Granada.

GARCÍA RUÍZ, A.L. y JIMÉNEZ LÓPEZ, J.A; Grupo de investigación “Meridiano” (2009). La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 161-172.

MENDIOROZ LACAMBRA, A. Propuesta metodológica para el empleo de la historia del Arte como fuente de conocimiento de los grupos sociales en infantil y primaria. Iber: didáctica de las ciencias Sociales (Próxima publicación)

PAGÉS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 107-138.

PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Junta de Extremadura.

PRATS, J. y VALLS, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (25) 17-35.

RECIO CUESTA, J.P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío*, 38, 7-16.

RIVIÈRE, A., NÚÑEZ, M., BORQUERO, B. Y FONTELA, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. Carretero, M. Y Voss, J.F. (Comps), *Aprender y pensar la Historia*. (pp. 197-214) Buenos aires: Amarrortu editores.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL ROBLES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

SOLÉ, I. y COLL, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-22). Barcelona: Grao.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar en tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 19-29.

THORNTON, S.J. y VUKELICH, R. (1988). Effects of chisdre's understanding of time Concepts on historical understanding. *Theory and research in social education*. 1, XVI, pp. 69-82.

VOSS, J.F., CIORROCHI, J. Y CARRETERO, M. (2004), La causalidad histórica: acerca de la comprensión "intuitiva" de los conceptos de suficiencia y de necesidad. Carretero, M. Y Voss, J.F. (Comps) *Aprender y pensar la Historia* (pp. 273-293) Buenos Aires: Amarrortu Editores.

