

JOAN PAGÈS BLANCH
ALICIA LEÓN GÓMEZ
RAQUEL GIL FERNÁNDEZ
(COORD.)

EL CINE Y LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

— GUÍA DIDÁCTICA —

HRSORI

INTRODUCCIÓN

LA COMPETENCIA CIUDADANA Y LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Joan Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona)

Alicia León Gómez (Universidad Internacional de La Rioja)

Raquel Gil Fernández (Universidad Internacional de La Rioja)

Una de las competencias ciudadanas más importantes que se pide a la enseñanza es la formación del espíritu crítico que, en el campo de la historia, coincide fundamentalmente con la formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. Esta competencia demanda la capacidad de problematizar, comprender e interpretar los hechos y los procesos históricos y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Analizar las raíces históricas de nuestro mundo y tomar conciencia que las decisiones que hoy se toman condicionarán o marcarán, de alguna manera, el futuro. Pero, además, tiene claras repercusiones a la hora de ubicarse ante los problemas y las situaciones que se viven en el mundo actual y de tomar conciencia de cómo debemos posicionarnos. Michel Fabre (2018) señala la necesidad de formar el pensamiento crítico de la ciudadanía dado que «*le véritable bombardement d'informations de toutes sortes et de toutes origines qui atteint chacun par d'innombrables canaux*» (p. 11), y las consecuencias que ello está teniendo tanto política como socialmente en los Estados Unidos con Trump o en las últimas elecciones presidenciales francesas, por ejemplo.

Esta misma idea es defendida por Éthier, Lefrançois y Audigier (2018), editores de la obra *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Para estos autores, los currículos de los países democráticos se esfuerzan en «*mettre en œuvre de manière complémentaire des finalités politiques et civiques et des finalités intellectuelles et critiques*» (p. 15). Entienden que las primeras se refieren a la constitución y a la consolidación de una comunidad política mientras que el papel de la

historia en las segundas consiste en establecer «*son discours au nom de la raison en mettant en œuvre des procédures spécifiques et qu'elle est, par là même, éducation de l'intelligence*» (p. 15). Consideran que el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento histórico crítico exige una práctica basada en las estrategias que derivan de las cuatro heurísticas propuestas por Wineburg en 2001: «(1) *la pratique de la lecture approfondie (lire en examinant attentivement ce qui dit une source et le langage utilisé pour le dire)*, (2) *l'heuristique des sources (considérer l'attribution d'un document ou d'un discours)*, (3) *l'heuristique de la contextualisation (situer le document et les événements qu'il rapporte dans le temps, l'espace et le social)* et (4) *l'heuristique de la corroboration (vérifier les points d'accord et de désaccord dans plusieurs sources)*» (p. 19).

Por esta razón, la historia no debe presentarse al alumnado como un conocimiento cerrado y perfectamente acotado, como generalmente se muestra en el método expositivo (Prats, 2011), en el que no suele tener cabida el uso, por parte del docente, y el análisis, por parte del alumno, de las fuentes primarias y secundarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra disciplina.

El uso de las fuentes primarias y secundarias nos permite mostrar al alumnado que la Historia es una ciencia en la que los resultados finales pueden ir modificándose y son temporales (Hernández Cardona, 2007). Esas fuentes pueden imbricarse en el trabajo colaborativo o el cooperativo, que como señalan Maraver, Hernando y Aguaded (2012) están ligados, en gran parte, a la teoría constructivista (individual y social) ya que pueden configurarse a través de la conformación de comunidades de aprendizaje que permiten desarrollar el pensamiento crítico. Las comunidades de aprendizaje y el trabajo cooperativo se presentan como la clave para atender a muchas y variadas necesidades en el ámbito educativo.

El trabajo cooperativo se sustenta en varias teorías de aprendizaje entre la que destacamos la teoría constructivista social de Vygotsky. En esta, el proceso de aprendizaje está basado en la interacción directa del alumno con el contexto social a través de un aprendizaje centrado en el “descubrimiento” y donde el papel del profesor es imprescindible. Es decir, el constructivismo social es aquel en el que «los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean» (Payer, 2005, p.3). Este constructivismo social está presente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos a través del descubrimiento o del pensamiento crítico, entre otros (Payer, 2005). Esto permite al alumno relacionar su cultura vivida (experiencia) con los conocimientos anteriores que, en contraste con los conocimientos que aprende, promueven un aprendizaje significativo (Pagés y Santisteban, 1994).

Santisteban, González y Pagés (2010) propusieron un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico, en el que se establecen cuatro características principales: «a) La conciencia histórico-temporal; b) La representación de la Historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) La interpretación a partir de las fuentes» (p. 117). En la “Interpretación a partir de las fuentes”, defienden que la utilización de éstas, en el proceso de aprendizaje de la Historia, promueve el desarrollo del pensamiento histórico. Este pensamiento histórico, siguiendo el modelo anteriormente mencionado, está relacionado directamente con la promoción y puesta en valor del pensamiento crítico, conformado por los conceptos de «creativo, juicio moral y relativismo» (Santisteban, González y Pagés, 2010, p. 117). Pagés y Santisteban (2009) defienden que *«con acciones más explícitas y sostenidas que pusieran al alumnado ante problemas o dilemas históricos el desarrollo de la empatía histórica y de la capacidad de pensar históricamente alcanzaría metas más elevadas»* (p.20).

Ese pensamiento histórico está inserto en el método histórico, donde se contempla el análisis de dichas fuentes que, según Hernández Cardona (2007), *«educa en la formación del relativismo, el juicio crítico y el espíritu científico»* (p. 106). Estas fuentes actúan como procedimientos que permiten al alumno adquirir nuevos conocimientos. Por tanto, el dominio de dichos procedimientos va a promover en el alumno la capacidad de utilizar conceptos cada vez más abstractos. Esto les permitirá desechar aquella información irrelevante, discernir la información objetiva de aquella que no lo es, construir su posicionamiento y poder argumentarlo de manera correcta (Pagés y Santisteban, 1994).

Estas fuentes primarias y secundarias, utilizadas en las aulas para el aprendizaje de la Historia, tienen diferentes formatos entre los que podemos destacar aquellos que se contemplan en las distintas propuestas que se han incluido en este trabajo: textos, imágenes, documentales, noticieros, series TV y cine.

Según Pagés y Santisteban (1994), las fuentes primarias, como fuente de información de la historia, se trabajan en el aula de manera descriptiva; no obstante, a través de un análisis más profundo se puede realizar una interpretación más exhaustiva que se verá complementada con el uso de otras fuentes y, por tanto, se podrá obtener una información indirecta mucho más compleja.

Las fuentes escritas son por excelencia las que mayor presencia tienen en las aulas, ya que son la base de la construcción de la Historia. Entre las mismas, podemos destacar las cartas, diarios, prensa, epigraffa, entre otras. Son muy atractivas y motivadoras para los alumnos de secundaria y a través de ellas podemos promover la *crítica de fuentes*, como

BLOQUE I.

PROPUESTAS RELACIONADAS CON EL USO DE DISTINTAS FUENTES Y RECURSOS DIGITALES, CON ESPECIAL INCIDENCIA EN LAS FUENTES TEXTUALES, PARA LA ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Capítulo 1.

Integración de competencias mediáticas y didáctica de la
Historia: una propuesta de intervención en el aula de Ciencias
Sociales

Alicia León-Gómez y Raquel Gil-Fernández

Capítulo 2.

El último duelo a espada. Micro-investigación histórica

Enrique Gudín de la Lama

Capítulo 3.

Bienvenidos al teatro de la Historia: Las obras literarias como
fuente histórica y recurso didáctico de trabajo colaborativo e
interdisciplinar

Rafael Cañas Costa

CAPÍTULO 1

INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIÁTICAS Y DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

Alicia León-Gómez

Raquel Gil-Fernández

(Universidad Internacional de La Rioja)

1. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta está centrada en el aprendizaje de la historia a través de la implementación del método histórico. Para ello, promoveremos tanto el trabajo cooperativo como el individual, lo que potenciará el análisis y la síntesis de la información que extraigan los alumnos de las distintas fuentes seleccionadas como son la prensa, los carteles y los documentales. Con ello se pretende promover el pensamiento histórico y por ende el crítico a través del contraste de fuentes y la utilización de recursos digitales que desarrollarán, entre otras, la competencia digital.

Hemos titulado la propuesta *El papel de los medios de comunicación en la Guerra Civil española*.

2. PROGRAMA DE LAS ACTIVIDADES

Estas actividades van dirigidas a los alumnos de 4º de la ESO, materia Geografía e Historia, asignatura Historia Contemporánea, Bloque 5: La época de “Entreguerras” (1919-1945). Nos centraremos en la Guerra Civil Española, acaecida entre 1936-39, y que será trabajada a partir de

información analizada y contrastada por el alumno. Dicha información se extraerá de prensa, carteles propagandísticos y documentales.

Los objetivos didácticos están relacionados con la promoción de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En relación con dichos objetivos, hemos buscado que la competencia mediática esté presente en cada una de las actividades programadas. Los objetivos diseñados son:

- Desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento histórico a través del contraste de las fuentes de información.
- Promover el aprendizaje del análisis y la elección de las distintas fuentes de información históricas e historiográficas de distinta procedencia
- Aprender a trabajar en equipo y valorar sus beneficios por parte del alumno, respetando la opinión de otros y asumiendo la importancia de cada rol dentro del mismo
- Conocer las fases de la Guerra Civil Española
- Reconocer las causas de la Guerra Civil Española en el contexto europeo e internacional, de manera que los alumnos identifiquen la multicausalidad del hecho histórico y los conceptos relacionados con cambio y continuidad

Las competencias promovidas en estas actividades son:

- Competencia lingüística (CL)
- Competencia aprender a aprender (CAA)
- Competencia digital (CD)
- Competencia social y cívica (CSC)
- Competencia conciencia y expresión cultural (CCEC)

3. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Estas actividades se centrarán en el desarrollo e implementación del método histórico con el objetivo de que los alumnos conozcan y aprendan los procesos de una investigación histórica, pues trabajarán con los métodos y las técnicas propios del científico social, lo que les ayudará a alcanzar habilidades, estrategias y competencias que podrán aplicar en otros contextos. Se utilizarán determinadas fuentes de información que les permitirán reconstruir un momento histórico a través de estrategias y recursos que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

Como decimos, aplicarán el método histórico basándose en el análisis y el contraste de las fuentes de información que, a su vez, promueven el desarrollo de distintas competencias mediáticas.

En cuanto al agrupamiento será de 3-4 alumnos por cada equipo, que trabajarán de forma colaborativa, ya que el material será proporcionado por el docente, pero el trabajo lo harán de forma autónoma. La última parte de la propuesta se centrará en un trabajo cooperativo puesto que el docente actuará como guía en la composición final del tema. Se realizarán seis actividades en las que se ha buscado que trabajen con distintos tipos de fuentes para que comprendan que la visión que aporta cada una de ellas es complementaria y que deben tratarse de manera conjunta. Estas actividades son: Archivo del Atlas Histórico, Prensa ABC, Documentales, Carteles políticos, Contraste de Información y Elaboración del Tema Guerra Civil Española (Tabla 1.)

TABLA.1 ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Actividades	Descripción
Archivo del Atlas Histórico	Revisión y aprehensión del contenido (conceptos y marco temporal y espacial). Posterior traslado a una ficha cuyos ítems principales estarán preestablecidos (elaborada por el docente).
Prensa ABC	Revisión de los distintos contenidos expuestos en cada una de las ediciones de ambos bandos. Análisis de la información que será registrada en una ficha (elaborada por el docente).
Documentales	Revisión de los documentales en los que se retransmitían las noticias de la Guerra Civil de ambos bandos o aquellos elaborados con posterioridad al conflicto. Análisis de la información que será registrada en una ficha (elaborada por el docente).
Carteles políticos	Revisión y análisis a través de metodologías adecuadas de varios carteles políticos de ambos bandos durante la Guerra Civil. La información extraída de dicho análisis será sistematizada y registrada en una ficha (elaborada por el docente).

Contraste de información	Toda la información previamente recogida será contrastada y registrada en una ficha única. En ella solo se recogerá la información objetiva de los hechos estudiados.
Elaboración del Tema Guerra Civil Española	Esta última actividad se centrará en elaborar de forma cooperativa el tema con toda la información extraída por los alumnos. El objetivo es redactar un tema en el que la puesta en común de toda la información extraída permita crear un texto de forma autónoma y crítica elaborando conclusiones

Fuente: Elaboración propia

Actividad: Archivo del Atlas Histórico

Los alumnos seleccionarán la información del Atlas Histórico Mundial II de Kinder y Hilgemann (1992), archivo en PDF proporcionado por el docente. A través de esta actividad, se pretende fijar contenidos conceptuales, así como establecer un marco temporal. Desde un punto de vista procedimental se promoverá la capacidad de síntesis en el alumnado. Esa información la volcarán en la ficha (Tabla 2) en la que el alumno cumplimentará cada apartado en relación con los momentos más determinantes de dicho conflicto.

TABLA.2 ACTIVIDAD ARCHIVO DEL ATLAS HISTÓRICO

Archivo del Atlas Histórico	Fichas
Atlas Histórico Mundial II: Guerra Civil española (1936-1939)	
Inicio de la Guerra Civil: Levantamiento de tropas	
Fijación de los frentes	
Noviembre del 1936: La batalla de Madrid	
La ofensiva en el Norte	
1938 Batalla de Aragón	
La conquista de Cataluña	
Fin de la resistencia en Cataluña	
28 de marzo 1939. Entrada en Madrid	

Actividad: Contraste de información

El alumno debe contrastar la información seleccionada de las distintas fuentes (prensa, carteles, documentales) y que se ha vertido en las fichas anteriores. Deben extraer de esa información tanto datos objetivos de los distintos hechos como identificar aquello que ha sido “manipulado”, para así desarrollar el pensamiento crítico y el histórico, a través del método propio del historiador. Para ello también utilizarán una ficha en la que se han establecido dos campos principales correspondientes al bando republicano y el de los sublevados/nacional. En cada uno se recogerá la síntesis de la información de los distintos hechos seleccionados que fueron extraídos de las fuentes trabajadas en las anteriores actividades. El objetivo es que contrasten esa información para obtener una síntesis crítica y objetiva de lo ocurrido en la Guerra Civil Española y trabajar con los alumnos la cuestión de la objetividad en las Ciencias Sociales, y en concreto en la Historia, consiguiendo reflexionar sobre este antiguo debate.

TABLA 9. CONTRASTE DE FUENTES

Contraste de información		Toda la información recogida será contratada y registrada en una ficha única. En ella solo se recogerá la información objetiva de los hechos estudiados	
Contraste de la Información			
	Republicano	Sublevados/Nacional	Análisis
Fijación de los frentes			
Noviembre del 1936. La batalla de Madrid			
La ofensiva en el Norte			



TABLA 11. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Criterios de calificación	Competencias	Fase
La Guerra Civil española (1936-1939)	Conoce y comprende los acontecimientos, hitos y procesos más importantes de la Guerra Civil	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes audiovisuales y textuales 1.2. Trabaja de forma colaborativa	0 No analiza 3 Extrae información, pero no la analiza 5 Extrae y analiza la información de forma colaborativa	CL CAA CD CSC	
	Estudia las causas y consecuencias de la Guerra Civil en España	2.1. Explica y conoce las causas de la Guerra Civil española en el contexto europeo e internacional. 2.2 Trabaja de forma colaborativa	0 No explica las causas 3 Las explica, pero no las contextualiza 5 La explica y contextualiza de forma colaborativa	CL CAA CD CSC CCEC	
	Conoce las fases de la Guerra Civil	3.1. Explica y conoce las fases de la Guerra Civil española 3.2 Trabaja de forma colaborativa	0 No explica las fases 3 Las identifica, pero no explica las fases 5 Identifica y conoce las fases	CL CD CAA CSC	
	Contrasta fuentes	4.1 Contrasta las fuentes y desarrolla el pensamiento crítico	0 No contrasta las fuentes 2 Contrasta, pero no saca conclusiones	CL CAA CD CSC	

CAPÍTULO 3

BIENVENIDOS AL TEATRO DE LA HISTORIA: LAS OBRAS LITERARIAS COMO FUENTE HISTÓRICA Y RECURSO DIDÁCTICO DE TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR

Rafael Cañas Costa
Universidad de Valladolid

1. JUSTIFICACIÓN

A pesar de que se avance cada vez más en la interdisciplinariedad, aún tiene demasiado peso una concepción cerrada de las materias y eso dificulta el aprendizaje de los estudiantes, que parten de su vida fuera del aula, de su presente en el que esas fronteras disciplinares no son tangibles.

En esta propuesta de intervención didáctica el reto consiste inicialmente en romper esas líneas tomando las obras literarias como testimonios de la época que vivió su autor, y que será sobre la que hagamos trabajar a los alumnos. Progresivamente, sobre ese punto de partida, será el alumnado el que tome el papel de autor y el que a su vez se asome a la creación de sus compañeros para reformular lo que cuenten en un lenguaje que han de entender diferente al historiográfico: el lenguaje periodístico. Con todo, desde una perspectiva de aprendizaje global, las obras literarias se presentan como un recurso didáctico idóneo para la colaboración entre distintas disciplinas (en concreto Lengua y Literatura, e Historia) y entre los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Conforme a la normativa educativa vigente en el momento en que se ha diseñado esta intervención didáctica (puede consultarse la misma al final de la bibliografía) la propuesta está pensada para ser desarrollada al

inicio del segundo curso de Bachillerato, en el que las asignaturas de Historia y de Lengua Castellana y Literatura son troncales en todas las modalidades de Bachillerato que el alumnado puede seleccionar, siendo posible por tanto emplearla en grupos de distinta orientación académica. Sin entrar al detalle de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje comprendidos en las actividades programadas que en todo caso pueden ser adaptados al contexto del centro en que se pudiera impartir, la propuesta une al menos los contenidos referentes al tratamiento de fuentes históricas (en el currículo de Historia de España) y al de la comunicación en el ámbito periodístico (en el currículo de Lengua Castellana y Literatura).

El enfoque didáctico en que se basa esta propuesta pretende ser activo en todo su desarrollo otorgando al alumnado el mando sobre su aprendizaje, de ahí que se proponga no la enseñanza de contenidos de profesor a alumnado, sino la enseñanza de técnicas de análisis y construcción de argumentos a emplear por el propio alumnado en la creación de los contenidos que ha de aprender. Esta premisa de partida y la interdisciplinariedad que se pretende fomentar requiere la coordinación entre los docentes de ambas asignaturas del mismo grupo, siendo muy difícil en caso contrario hacer funcionar la idea de trabajo; dicha coordinación habrá de establecerse en cuanto a coincidencia del periodo de impartición (ej.: la misma semana) así como en relación con el orden y asignación a cada docente participante de la dirección de una fase de trabajo. En todo caso, es importante destacar que lo que se está proponiendo es un conjunto de actividades con un hilo conductor común y no un proyecto propiamente dicho, pues, como se verá en los siguientes apartados, cada fase se apoya en las anteriores, pero no necesariamente las integra, ni la última actividad está pensada como un producto final de todo el trabajo realizado. Esto se ha decidido en aras de conseguir una mayor adaptabilidad de la propuesta a la realidad de cualquier aula, apoyando esta idea en la mutabilidad del orden de las fases de trabajo a conveniencia o preferencia del profesorado. El dinamismo que se espera haber aportado a las actividades diseñadas, así como esa liberación de las mismas respecto a un orden de cumplimentación estricto, tiene como objetivo configurar el conjunto de esta propuesta de intervención didáctica como un recurso motivador para el inicio de curso.

En referencia al tratamiento de las obras literarias, dado que sería ineficiente y poco práctico leerlas directamente cuando el objetivo que nos proponemos es analizarlas desde una perspectiva histórica y generar en los estudiantes el interés por su lectura, se hace necesario buscar alternativas que hagan llegar lo esencial de las mismas al alumno de forma más inmediata y atractiva para lograr su atención y motivación, tanto más en la medida en que la fecha de publicación de las obras escogidas se

De igual forma, queda a elección del profesorado realizar mayor o menor parte de las actividades en el aula, quedando el resto como trabajo en casa. En cualquier caso, la duración máxima conjunta de las tres fases de trabajo debería ser de seis sesiones lectivas de cincuenta minutos cada una, distribuidas entre las materias correspondientes de Historia, y Lengua y Literatura.

3. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y MEDIOS MATERIALES

Se establecerán para el desarrollo de las distintas fases de trabajo grupos de cuatro alumnos, que no se modificarán de una fase a otra.

LA OBRA LITERARIA COMO FUENTE HISTÓRICA

Para esta fase el profesorado preparará una serie de vídeos con los que dirigir la aproximación crítica histórica que quiere que haga el alumnado sobre la obra escogida. Como ya se indicó, a modo de ejemplo se ha preparado para esta propuesta una serie de vídeos de dos producciones conjuntas de la CNTC con la compañía de teatro Ron Lalá: En un lugar del Quijote (2013), y Cervantina (2016). Para editar los fragmentos con los que realizar la actividad se ha utilizado la aplicación gratuita *Edpuzzle* (<https://edpuzzle.com/>) que permite insertar en los vídeos preguntas y contenidos alternativos que se consideren de interés para el estudiante, así como habilitar herramientas de seguimiento del trabajo de los alumnos por parte del profesor.

Cada miembro del grupo tendrá asignada una parcela de la información a obtener para su aportación al trabajo colectivo, y para esta tarea contará con los vídeos que para su rol haya establecido el profesorado, las preguntas-guía insertas en los mismos, así como con los demás materiales de apoyo que el docente haya considerado conveniente aportar (como elemento inicial de consulta se acompaña a modo indicativo la guía didáctica de En un lugar del Quijote que la compañía Ron Lalá tiene libremente disponible en su página web, guía desarrollada por las profesoras de educación secundaria de Lengua Castellana y Literatura; Julieta García-Pomareda y Julieta Soria).

Con la aportación de información de cada participante, el grupo irá elaborando su diario de trabajo (en formato de chat) utilizando la herramienta *Padlet* (en su modo gratuito; <https://es.padlet.com/>) y en la que a su vez resolverán dudas y articularán una puesta en común; este diario de trabajo será de libre acceso para el profesor a fin de facilitar su coordinación y evaluación. En segundo lugar, empleando esta misma herramienta, pero en formato de lienzo (canvas), el grupo elaborará un mapa conceptual colectivo (resultado de los análisis de que se ha hecho cargo

BLOQUE II.

PROPUESTAS DE TRABAJOS POR PROYECTOS

Capitulo 1.

17th Century in dutch still lifes

Magda Martínez Daniel

Capítulo 2.

¿Por qué los piratas llevan parche? Las fuentes audiovisuales del proyecto.

Mariona Massip Sabater

CAPÍTULO 1

17th CENTURY IN DUTCH STILL LIFES

Magda Martínez Daniel
INS Manuel de Montsuar

INTRODUCCIÓN

El hecho de que estemos constantemente envueltos de imágenes sirve como punto de partida para desarrollar la presente propuesta didáctica, que incide en la importancia de la educación visual de nuestros jóvenes. Hoy estamos anclados en un mundo de imágenes, y damos importancia a la experiencia visual en tanto que apoyo al conocimiento. En esta propuesta la historia del arte pasa a un primer plano y eje entorno al cual orbita el resto de contenidos (rutas comerciales, economía, sociedad, religión, política...). Normalmente, la enseñanza de la historia se centra en la historia política, y siguiendo siempre un eje cronológico. Aquí proponemos cambiar ese eje más “tradicional” por el del arte, concretamente los bodegones holandeses del siglo XVII. De esta manera, cubrimos los contenidos curriculares poniendo de relieve temas y personajes que suelen ser secundarios y sin tener que pasar por el peaje metodológico de la enseñanza de la historia más tradicional, que sigue un orden estrictamente cronológico. Esta orientación la pretendemos llevar a cabo mediante un *entrenamiento visual* que permita el desarrollo de dos tipos de competencias: el análisis crítico y la comprensión de objetos visuales, por un lado, y por el otro la competencia para el uso de técnicas específicas de creación de productos visuales para la comunicación. Mediante este entrenamiento visual, el alumnado se hará una idea en profundidad de cómo era la vida en la Europa en el siglo XVII, concretamente en la Edad de Oro en Holanda.

ORGANIZACIÓN

La presente propuesta didáctica se enmarca dentro del proyecto de centro del Instituto Manuel de Montsuar de Lleida, y nace de un doble objetivo: por un lado, la necesidad de crear un puente metodológico entre el modo de trabajo por tareas de 1º y 2º de la ESO, y un enfoque más clásico en 3º y 4º cursos, con un enfoque claramente competencial basado en la elaboración de trabajos cooperativos y productos finales comunicativos. Los objetivos del proyecto son: mejorar la competencia oral en lenguas extranjeras (inglés); fomentar un modelo plurilingüe de centro; incrementar el tiempo de exposición del alumnado a la lengua extranjera; incorporar la metodología AICLE; y dar continuidad al trabajo por proyectos en diferentes lenguas curriculares. El proyecto tiene vocación universal y participa todo el alumnado de 3º de la ESO, tiene una carga lectiva de 5h (3 de ciencias y 2h de sociales), los contenidos son transversales, aunque el hilo conductor recaiga en uno de los dos ámbitos (bien ciencias experimentales, bien sociales). Así, la presente propuesta se enmarca en esta organización en 3º de la ESO y tiene una carga lectiva de 2h semanales seguidas durante un trimestre (lo que supone aproximadamente 22h trimestrales), hecho que nos permite disponer del tiempo necesario para desarrollar tanto las actividades de aprendizaje como los productos finales. Se realiza un proyecto cada trimestre, que está directamente relacionado con los contenidos curriculares del curso, y que, por otro lado, se cursan (2h) en paralelo. Por lo tanto, todos los alumnos y alumnas de 3º de la ESO cursan en la materia de sociales 4h lectivas: 2h de contenidos curriculares y 2h de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o en inglés *PBL - Project Based Learning*). Por lo tanto, se nos presenta la posibilidad de abordar tanto el “cómo” enseñar sin olvidarnos del “qué” enseñar.

METODOLOGÍA

La presente propuesta sigue dos ejes metodológicos: por un lado, el aprendizaje basado en proyectos o problemas, y de otro lado el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL/AICLE), mediante los cuales pretendemos que el alumnado se motive para aprender y gane confianza en el uso de la lengua extranjera a la hora de desarrollar, crear, compartir, publicar... un producto comunicativo final. A partir de una serie de actividades previas (dinámicas grupales...) que ayudan al alumnado a desarrollar una *base contextual* (que a su vez se trabajan en la lengua propia en las 2h de sociales paralelas al proyecto), el profesorado les plantea un *reto* (en este caso la creación de una exposición de arte) que realizarán en *modo colaborativo*, de manera que ellos y ellas son quienes deciden y toman las decisiones oportunas para hacer efectivo su aprendizaje mediante la *reflexión consciente*. Por este motivo creemos en

el Aprendizaje basado en el Pensamiento (*Thinking based learning, TBL*) como medio para que nuestro alumnado sea realmente el centro del proceso de aprendizaje y ayudarle a tomar decisiones. En los proyectos de ciencias sociales damos prioridad a ciertas ideas fundamentales, a partir de las que desarrollamos las actividades de aprendizaje:

1. *Desarrollo de la sensibilidad artística y la creatividad.* En este caso, mediante el estudio y la creación de obras de arte. Partimos de la voluntad que los alumnos y alumnas tengan una nueva mirada hacia el mundo de las imágenes, más profunda y reflexionada.
2. *Decisión y Reflexión.* Para fomentar la autonomía del alumnado y poder dar mejor atención a la diversidad en el aula, proponemos procesos de reflexión previos y posteriores, especialmente en lo que se refiere a la toma de decisiones y (auto)evaluación, de una manera consciente. El alumnado debe ser realmente el centro del proceso de aprendizaje, por lo que los alumnos y alumnas toman las decisiones finales sobre estrategias, productos... colaborando y contrastando otros puntos de vista.
3. *Aprendizaje activo.* Frente a los métodos tradicionales, el alumnado construye su conocimiento, por lo que le resulta más motivador.
4. *Uso de tecnologías y multimedia.* Ya sea para recoger información o para crear contenidos propios del aspecto que decidan trabajar o en el que quiera profundizar.

1. PROGRAMA DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El programa de enseñanza y aprendizaje sigue el siguiente esquema:

1. What's still life painting? Defining concepts.
2. Portrait of an era. What made it a Golden Age?
3. What's inside still life painting?
4. Symbols in still life painting. Looking for allegories.
5. Stories behind a still life painting. What will happen next?
6. Still life masters.
7. Describing pictures:
 - a. Observation sheet.
 - b. How to analyse an artist's work.
 - c. Sensory details.
 - d. Comparing artworks.

- e. Banquet piece with ham.
8. Dutch food in life and art.
9. Dutch Trade Routes. Where did food come from?
10. Golden Ages' colors. Rembrandt's palette.
11. Speed from tubes. Vermeer vs. Van Gogh
12. Women in art: The art of Clara Peeters
13. Final products:
 - a. My still life (photography contest)
 - b. Group Exhibition

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS RELEVANTES Y DE LOS MATERIALES UTILIZADOS

En las siguientes páginas ejemplificamos el proyecto: DUTCH STILL LIFES



Fotografía de un bodegón realizada durante los talleres del curso 2018/19.

El programa de enseñanza-aprendizaje tiene el siguiente esquema:

- *Fase inicial:* El alumno tiene un portafolios (dosier) que incluye: índice, criterios de evaluación, conferencias y talleres, actividades (*vocabulary, description, symbols, activities for high ability students, expansion activities...*).
- *Fase práctica:* Se desarrollan varias actividades que forman parte del proyecto: talleres de fotografía con varios profesionales de Lleida: Susana Martínez, Iolanda Sebé, Santi Iglesias, Alba Pifarrré, David del Val; y una conferencia de una experta sobre bodegones: M. Antonia Argelich (UdL).

- *Fase final:* Al alumnado se le da unas pautas una vez han hecho los talleres de fotografía. Se dedica tiempo a leer y asegurarse de que han entendido las pautas. La actividad individual se realiza en casa en un archivo compartido, lo que supone poder hacer un seguimiento del trabajo realizado. La actividad grupal se empieza a decidir inmediatamente después de explicar las pautas, en el aula. El alumnado ya dispone del vocabulario y bagaje suficiente para organizar, entre todos, una exposición. Se dedica 1h a decidir el corpus de la exposición a partir de un documento que sirve de pauta, y el alumnado toma todas las decisiones en relación con la exposición que quieren crear.
- *What's inside a still life painting?* Actividades de introducción a los bodegones a través del vocabulario.
- *Identifying symbols in still life paintings.* Actividades en las que el alumnado no solo se fija en *qué ve*, sino en *qué significa* lo que ve.
- *Analyzing a work of art in depth.* Actividades de descripción centradas en las decisiones del artista respecto a la composición de la obra.
- *Playing with senses.* Ejemplo en el que el alumnado tiene que relacionar los conceptos y objetos de las obras con los sentidos: olfato, gusto, tacto, vista.
- *Creating our own painting and still life dioramas or collages.* Ejemplos de actividades en los que se pone de relieve la creatividad del alumnado.



- *Using media.* Uso de herramientas TIC:
 - I. Google Drive tools: Google Docs, Google Slides, Google Drawing.
 - II. iMovie, Movie Maker...

- III. Padlet
 - IV. Youtube, Vimeo
 - V. Spotify
 - VI. Prezi
 - VII. Mindmeister, Text2Mindmap, Sketchboard, Bubbl.us...
 - VIII. Skype
 - IX. Answergarden
 - X. Kahoot
 - XI. Merge Pdf files online
 - XII. [...]
- *Participating in photography workshops: light, composition, framing.* La formación se complementa con actividades divulgativas y prácticas:
- I. Conferencias de expertos (M. Antonia Argelich, UdL).
 - II. Talleres de fotografía (Iolanda Sebé, Susana Martínez, Santi Iglesias, Alba Pifarré, David del Val...).
 - III. Exposiciones de arte (*End of Innocence*: curs 19/20 a Fundació Sorigué).



Fotografías de las actividades de la fase 1 (portafolios: running dictation, Kahoot, answergarden, matching etc.), y trabajo conjunto con documentos compartidos entre todo el grupo.



Fotografías de los talleres con profesionales de la fotografía y conferencia de M. Antonia Argelich (UdL)

- *Presenting how to work on our art exhibition.* El alumnado decide cuál será la audiencia a quien dirigirán la exposición, el idioma o idiomas, las gráficas, las imágenes, la interpretación, los textos, los vídeos, los juegos... Es decir: el corpus de la exposición. Así mismo, deciden a qué parte de la exposición dedicarán su trabajo. Hay un grupo de expertos de 4-5 alumnos que recoge toda la información y la ordena en un documento, y si es necesario, este grupo acaba tomando decisiones.
- *Final tasks: my still life photography (contest) and our art exhibition.* Los productos finales están orientados a asentar los conocimientos adquiridos durante la primera fase y a desarrollar su máximo potencial creativo mediante la elaboración de contenidos propios y la cooperación con el resto de compañeras y compañeros. Las familias y el profesorado participan en la elección de los mejores trabajos fotográficos.



Cartel del concurso: II Still Life Photography. Curso 2019/20.

CAPÍTULO 2

“¿POR QUÉ LOS PIRATAS LLEVAN PARCHE?” LAS FUENTES AUDIOVISUALES DEL PROYECTO

*Mariona Massip Sabater
Universidad Autònoma de Barcelona*

¿Qué es un pirata? ¿Una persona, un protagonista, un personaje? ¿Histórico o ficticio? En este caso, un pirata será nuestro punto de partida, una herramienta para acompañar una propuesta de innovación didáctica que permita desarrollar el pensamiento histórico, social, global y crítico a través de una exploración histórica diacrónica y de problemas sociales relevantes que parta de las personas, de los protagonistas históricos.

Esta propuesta parte del proyecto de estructuración didáctica presentado en el XXIX Simposio de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) basado en una historia humanizada y el tratamiento comparativo de problemas sociales relevantes del presente y el pasado. En aquella ocasión, planteamos la estructura general; en este caso, concretamos su desarrollo usando elementos audiovisuales para la conducción del desarrollo temático.

1. JUSTIFICACIÓN

En un estudio con alumnos de 1º de la ESO presentado hace unos pocos años centrado en el protagonismo humano de la historia en las representaciones sociales del alumnado, detectamos que en estas las personas no tienen un papel predominante; que, aunque el alumnado tenía gran predisposición empática, cuando aparecen personas en sus repre-

2. PROGRAMACIÓN

ESTRUCTURA

TABLA 1: ESTRUCTURACIÓN DE LA PROPUESTA

Escenarios	Nivel 1	Objetivo/s	Nivel 2	Objetivo/s
HUMANIZANTE	Cuestión biológica, social o emocional	Humanizar del agente histórico	Comparación de sistemas: tiempo y geo	Pensar comparativamente Tener consciencia de ciudadanía global: cuestiones que afectan a toda la humanidad
CONTEXTUAL	Comprensión contexto histórico	Entender y situar el personaje en su contexto histórico	Relación de agentes y procesos	Relacionar el personaje con los diferentes agentes históricos y procesos Visualizar la diversidad de protagonistas históricos
PRESEN-TISTA	Problemática en el presente	Identificar las problemáticas en un contexto presente	La evolución: personaje y problemáticas	Detectar cambios y continuidades en problemáticas y personajes Pensar críticamente la propia representación social del personaje ⁱ

Fuente: Elaboración propia

“¿Por qué los piratas llevan parche?” nos lleva al primer escenario humanizante al plantearnos la necesidad humana de minimizar y revertir las heridas, el desarrollo de un sistema de curación y medicina. Nos permite conectar y comparar múltiples experiencias culturales de diferentes espacios geográficos y temporales, ubicables en mapas y cronogramas. Así, la humanización se hace a dos niveles: construyendo el personaje como ser biológico y social, y visualizando una historia de la humanidad amplia centrada en lo que compartimos como especie y valorando la diversidad y las alternativas de los constructos culturales en pro de una ciudadanía global.

CONDUCCIÓN AUDIOVISUAL

En este caso, planteamos el desarrollo de esta propuesta a partir de una conducción audiovisual que permite un contacto más directo con elementos que forman parte de las realidades cotidianas del alumnado y que, por tanto, configuran también sus representaciones sociales. Fijémonos en esta reflexión de Kitson, Steward y Husbands (2015:208):

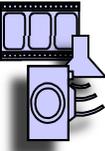
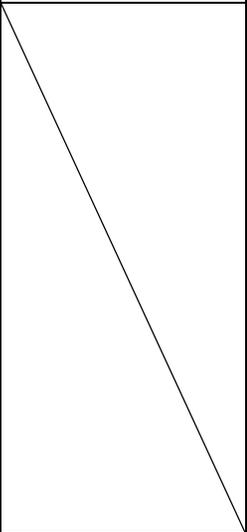
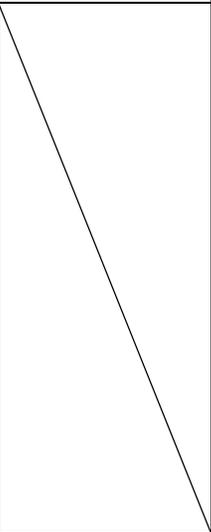
Lo que sabemos es que los alumnos son participantes activos en su propia creación de significado. Si los profesores quieren que la Historia importe – que tenga cierto impacto-, tienen que pensar mucho en las preconcepciones de los jóvenes y las formas en que la historia puede o no conectar con sus vidas [...] Es el profesor que hace que la Historia importe encontrando un punto de acceso a un mundo, en gran medida desconocido, que ofrece a los alumnos algunas conexiones entre sus propias vidas y las experiencias del pasado.

Para el desarrollo de esta propuesta ya elegimos una temática y unos personajes que conectan con la vida no académica del alumnado. En una investigación sobre los protagonistas de recursos infantiles no escolares con contenidos históricos (Massip, 2017) pudimos constatar, entre otras conclusiones, que aparecen con recurrencia unos tópicos cuyos personajes han ido desvinculándose de los contextos históricos para envolverse de mitología propia y crear ficción, hasta el punto de que algunos jóvenes entienden que son personajes ficticios y no históricos. Para ejemplificarlo, en un estudio de caso con 50 alumnos de 4º de la ESO, un 10% ubicaba los piratas como personajes ficticios, frente a otras opciones como *reales* (70%) o *ficción a partir de realidad* (20%).

Desarrollando esta propuesta didáctica a partir de la conducción audiovisual es posible conectar con las representaciones del alumnado y con elementos ya conocidos por ellos (lo que la psicología piagetiana llamaría “ideas de anclaje”) para llegar a la contextualización histórica, así como a la reflexión sobre la evolución de significado de los últimos siglos.

Así, el transcurso de los diferentes escenarios se desarrollaría de la siguiente manera:

0. PUNTO DE PARTIDA
¿Por qué los piratas llevan parche?

ACTIVIDAD	DESCRIPCION	RECURSOS
Visualización Multimedia 	Visualización de 6 fragmentos de películas y registros teatrales. Puesta en común sobre los elementos que se detectan como característicos en la caracterización de los piratas. Detección de cambios y continuidades en las diferentes propuestas. Deliberación sobre la relación entre realidad y ficción en dicha caracterización.	<i>Piratas del Caribe</i> (2017) <i>Mar i Cel</i> (2014) <i>Peter Pan</i> (2003) <i>Hook</i> (1991) <i>La isla de las cabezas cortadas</i> (1995) <i>La princesa prometida</i> (1987)
Puesta en común y debate 	Puesta en común sobre los elementos que se detectan como característicos en la caracterización de los piratas. Detección de cambios y continuidades en las diferentes propuestas. Deliberación sobre la relación entre realidad y ficción en dicha caracterización.	
Reflexión 	Planteamiento de las reflexiones siguientes: ¿Por qué los parches son un elemento recurrente en las caracterizaciones de los piratas? ¿Las personas reales que se dedicaron a la piratería los llevarían o son un elemento de la ficción? ¿Por qué los llevarían?	

1. ESTADIO HUMANIZANTE		
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	RECURSOS
Puesta en común y debate 	Puesta en común sobre la gestión sanitaria de las heridas y la necesidad humana de curas. Puesta en común sobre las posibilidades de adaptación a medios adversos.	
Visualización Multimedia 	Caracterización de 4 ejemplos de expresiones culturales de esta necesidad a partir de fuentes dadas y otras a ampliar. Ubicación cronológica y geográfica de las mismas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. https://bit.ly/2ux11vs 2. https://bit.ly/2HkkDmx 3. https://bit.ly/2OJ8T1d 4. https://bit.ly/2HgBUgx 5. https://bit.ly/2HetC90 6. Visión general: https://bit.ly/31Owym1
Visualización Multimedia 	Visualización de una recreación del sistema sanitario marino en la piratería del siglo XVII.	Documental: Piratas (1995)