



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo Fin de Máster

## **Programación anual de Geografía e Historia** **en 2º ESO**

**Una WebQuest aplicada al arte medieval**

Autor: Jorge Espinel Romo

Tutor: Víctor Manuel Cabañero Martín

Valladolid, 2019

## Índice

1. Introducción .....	p. 4.
2. Contextualización de la asignatura .....	p. 5.
2.1. Leyes y Reales Decretos regulatorios .....	p. 5.
2.2. Ubicación de la asignatura dentro del currículo oficial .....	p. 6.
2.3. Características del centro y del alumnado .....	p. 7.
3. Elementos de la programación .....	p. 11.
3.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas .....	p. 11.
3.2. Perfil de la materia. Desarrollo de cada unidad didáctica .....	p. 13.
3.3. Decisiones metodológicas y didácticas .....	p. 33.
3.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia ....	p. 37.
3.5. Medidas que promueven el ámbito de lectura .....	p. 39.
3.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de evaluación .....	p. 40.
3.7. Medidas de atención a la diversidad .....	p. 42.
3.8. Materiales de aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado ....	p. 43.
3.9. Programa de actividades complementarias y extraescolares .....	p. 45.
3.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro. Rúbrica .....	p. 47.
4. Unidad didáctica modelo .....	p. 50.
5. Actividad de innovación educativa .....	p. 65.
5.1. Marco teórico de una WebQuest .....	p. 65.
5.2. Propuesta de innovación .....	p. 68.
6. Bibliografía y recursos electrónicos .....	p. 72.
7. Anexos .....	p. 79.

## Índice figuras

Figura 1: Tabla con división por número de sesiones y temporalización .....	p. 11.
Figura 2: Cronograma de la asignatura “Geografía e Historia”, 2º E.S.O. para el año escolar 2018-2019 .....	p. 12.
Figura 3: Gráfico sobre instrumentos de evaluación y su porcentaje .....	p. 41.
Figura 4: Rúbrica modelo para evaluar una actividad .....	p. 49.
Figura 5: Modelo de programación para la Unidad didáctica 8 .....	p. 55.
Figura 6: Unidad didáctica 8, modelo diseñado durante las prácticas en el Colegio Virgen Niña .....	p. 56.
Figura 7: Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 1 .....	p. 57.
Figura 8: Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 2 .....	p. 58.
Figura 9: Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 3 .....	p. 59.
Figura 10: Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 4 .....	p. 60.
Figuras 11: Rúbrica para la evaluación de la WebQuest .....	p. 70.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El objetivo que se persigue con el siguiente Trabajo Fin de Máster es presentar un modelo de programación basado en la asignatura de Geografía e Historia, dentro del curso 2º de Educación Secundaria Obligatoria, en el año escolar 2018-2019.

La información que compone el trabajo va a aparecer reflejada y dividida en diferentes apartados en función de los contenidos, como se puede observar en el índice que precede a esta introducción. En el primer bloque se analizará sobretodo la información relacionada con el apartado legislativo de la educación y, además, habrá una descripción de la asignatura sobre la que voy a trabajar, el centro en el que he realizado mis prácticas externas (puesto que va a ser la base de muchos de los apartados desarrollados en el trabajo) y los alumnos con los que trabajé los contenidos que serán expuestos en la unidad didáctica modelo. Posteriormente, será descrita la secuenciación de los contenidos, será mostrado un cronograma y, mediante un sistema de tablas, serán presentadas todas las unidades didácticas que componen la asignatura de Geografía e Historia en este curso, los contenidos, los criterios, los estándares de aprendizaje, las actividades correspondientes y las competencias. Además, se trabajarán aspectos como la metodología, los instrumentos de evaluación o las medidas de atención a la diversidad, entre muchos otros, todos ellos propios de una programación.

El segundo bloque estará dedicado íntegramente a la unidad didáctica modelo, que en mi caso será aquella con la que trabajé en el Colegio Virgen Niña durante las prácticas externas del Máster. Las tablas con la programación y la secuenciación de las sesiones aparecerán precedidas por una justificación, en la cual se presentan mis argumentos a la hora de escoger un tema de arte, concretamente el dedicado al arte gótico. Por último, este bloque se completa con una propuesta de innovación docente, donde el elemento clave, la WebQuest, ha sido desarrollada en gran medida durante el presente curso universitario dentro de una de las asignaturas, si bien es cierto que para este Trabajo Fin de Máster ha sufrido una serie de cambios.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA**

---

Como bien anuncia el epígrafe, en el siguiente apartado será llevada a cabo una contextualización de la asignatura de Geografía e Historia de 2º de la ESO dentro del currículo oficial, tanto a nivel nacional como en el caso concreto de Castilla y León.

### **2.1. Leyes y Reales Decretos regulatorios**

Los contenidos presentes dentro de la asignatura de Geografía e Historia tienen como principal objetivo el estudio de la realidad social y el medio en el que se desarrolla, pues abarca la historia del ser humano desde su origen hasta la actualidad, las diferentes sociedades y culturas en las que ha vivido, el medio físico en el que ha sobrevivido y el mundo urbano que ha desarrollado a lo largo del tiempo... Estas razones son suficientes para considerar esta asignatura un imprescindible dentro de la formación de los alumnos de secundaria para el día de mañana, pues les permitirá crecer como personas, saber relacionarse con el medio que les rodea y entender cuál es el origen del mundo en el que vivimos.

Las leyes que rigen hoy en día la educación en España son la LOE (Ley Orgánica de Educación), aprobada el 6 de abril de 2006, y la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), aprobada en el 28 de noviembre de 2013, la cual divide las asignaturas que integran el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración. La asignatura que nos compete se inserta en el primer grupo, como una asignatura troncal, tanto en el primer ciclo como en el segundo, independientemente de que en 4º de la ESO algunos alumnos estén orientando su educación a estudiar Bachillerato y otros fijen sus objetivos en la Formación Profesional. Se imparte, por tanto, de manera obligatoria al grueso de los alumnos.

El primero de los decretos por el que el Gobierno de España regula la asignatura de Geografía e Historia con una visión global de los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y horas lectivas es el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre de 2014. Si nos centramos a nivel autonómico, es en la Orden EDU 362/2015 del 8 de mayo de 2015 donde se establece el currículo oficial de Castilla y León, con la división de contenidos por cursos, criterios y estándares de aprendizaje.

## **2.2. Ubicación de la asignatura dentro del currículo oficial**

Si trabajamos con la Orden EDU 362/2015 del 8 de mayo de 2015 vemos como los contenidos de Historia aparecen claramente divididos por niveles, siguiendo un orden cronológico desde que comienzan los estudios en primero y terminan en cuarto, si bien es cierto que en el tercer año los contenidos de Historia son sustituidos por los de Geografía, con el objetivo de completar la breve introducción que se lleva a cabo en el primer año de secundaria. Si desgranamos el currículo podemos hacer la siguiente clasificación de contenidos por cursos:

### **1º curso de Educación Secundaria Obligatoria**

Los contenidos que se proponen para este primer nivel se dividen en dos grandes bloques. El primero de ellos está dedicado a los contenidos de geografía y abarca el medio físico y los conjuntos bioclimáticos, haciendo especial hincapié en España. Por otro lado, el segundo bloque está dedicado a la historia y trata lo acontecido desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua.

### **2º curso de Educación Secundaria Obligatoria**

En el segundo curso de secundaria, los contenidos son únicamente de historia y se dividen en dos bloques: el primero abarca desde el inicio de la Edad Media en el 476 hasta su final en el año 1453 o en 1492 (en función de si consideramos como momento clave la caída de Constantinopla o el descubrimiento de América, respectivamente). El segundo bloque abarca la Edad Moderna. Se trabaja además con el arte que se desarrolló en este amplio marco histórico.

### **3º curso de Educación Secundaria Obligatoria**

Durante el tercer curso se deja de lado la Historia y se trabaja con los contenidos de Geografía. Estos se dividen en tres grandes bloques: procesos demográficos y migratorios, sistemas económicos en el mundo y las desigualdades de los espacios geográficos de nuestros días.

### **4º curso de Educación Secundaria Obligatoria**

Por último, el cuarto curso de secundaria divide los contenidos en diez bloques: desde el estallido de la Revolución Francesa en el año 1789 hasta la revolución tecnológica que tiene lugar hoy en día.

### **2.3. Características del centro y del alumnado**

Tanto la programación del curso escolar, la cual será descrita posteriormente, como la elección de la unidad didáctica para este trabajo son fruto de la experiencia vivida durante las prácticas de este Máster. Por este motivo se va a realizar una breve descripción del colegio en el que estuve colaborando como alumno en prácticas y del entorno en el que se ubica. Del mismo modo, será llevado a cabo un análisis del grupo de alumnos con el que trabajé durante ese mes y medio.

El centro en el que tuvieron lugar mis prácticas como alumno del Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato se llama “Colegio Virgen Niña”. Se trata de un centro educativo privado, concertado y mixto, ubicado en el barrio de las Delicias (Valladolid). Cuenta con varios niveles formativos, desde infantil hasta secundaria, espacios destinados a las nuevas tecnologías (sala de informática y audiovisuales), un gimnasio, un taller para la asignatura de tecnología, una clase de música con gran variedad de instrumentos y una capilla en la que tienen lugar las celebraciones religiosas propias de un centro como este.

El lugar en el que se localiza el colegio, el barrio de las Delicias, es uno de los barrios obreros con más historia de la ciudad, el cual nació en el siglo XIX con la llegada del ferrocarril y sus fábricas, factores que promovieron el crecimiento de la ciudad fuera de sus límites tradicionales, en este caso más allá de la Puerta de la Merced (en la actual calle Labradores)<sup>1</sup>. El crecimiento de la población obrera aumentó exponencialmente a lo largo de los años, siendo los años 60 un momento clave por la llegada de nuevas fábricas como la FASA-RENAULT o la IVECO, así como por la apertura de dos túneles que permitieron conectar este sector de la ciudad con el centro de Valladolid<sup>2</sup>. El aprovechamiento de los asentamientos previos a esta explosión demográfica favoreció la creación de un entramado urbano en damero, con casas de escasa altura construidas en ladrillo. Sin embargo, la cesión de la iniciativa constructiva a las empresas privadas en estos años sacrificó la tipología de casa molinera, siendo sustituidas por edificios mucho

---

<sup>1</sup> ANTA, J. “Las Delicias, tradicional barrio obrero”. Valladolid: la mirada curiosa. 2016 [consulta: 05 junio 2019]. Disponible en: <https://jesusantaroca.wordpress.com/2016/05/13/las-delicias-tradicional-barrio-obrero/>.

<sup>2</sup> “Barrios de Valladolid: las Delicias”. Blog Cultura y Turismo. 2016 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <http://www.info.valladolid.es/blog/las-delicias-valladolid/>.

más altos y de carácter colectivo<sup>3</sup>. El grueso de los habitantes de las Delicias sigue perteneciendo, a día de hoy, a una clase media y media-baja y, desde hace unos años, el barrio destaca por su multiculturalidad, pues en él se han asentado familias de origen marroquí, familias que proceden de países del Este de Europa (especialmente Rumanía y Bulgaria) y familias de etnia gitana, estas últimas asentadas principalmente en la barriada de “Las Viudas”<sup>4</sup>.

Esta gran diversidad de población se observa claramente en el alumnado del centro, ubicado en el epicentro del barrio y a tan solo dos minutos andando de “Las Viudas”, de ahí que muchos de los estudiantes presentes en el colegio sean de etnia gitana, si bien es cierto que por motivos de conducta o por puro absentismo apenas llegan alumnos a secundaria. Si fijamos nuestra atención en el caso concreto de 2º B de la ESO nos encontramos con un grupo de dieciséis alumnos: trece de nacionalidad española, dos de nacionalidad china y uno de nacionalidad marroquí. Sin embargo, todos ellos hablaban perfectamente castellano, por lo que no había que prestar especial atención en ese aspecto a la hora de explicar los contenidos. Todos los integrantes de este curso de secundaria tenían una edad comprendida entre los trece y los catorce años, estando inmersos, por tanto, en ese proceso de desarrollo físico y cognitivo comúnmente conocido como adolescencia.

Según J. Piaget y su Teoría del Desarrollo Cognitivo, los niños con una edad comprendida entre los siete y los once años desarrollan un pensamiento ligado a los objetos y a los fenómenos de la vida real, es decir, el aprendizaje se basa en las operaciones básicas de seriación y clasificación<sup>5</sup>. Sin embargo, desde los once años en adelante (edad en la que se encuentran los alumnos de secundaria) se produce un claro proceso de evolución en la forma de pensar de los adolescentes. Del pensamiento concreto se pasa al pensamiento formal, la inteligencia propia de los adultos, que les va a permitir

---

<sup>3</sup> “Barrios de Valladolid: las Delicias”. Blog Cultura y Turismo. 2016 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <http://www.info.valladolid.es/blog/las-delicias-valladolid/>.

<sup>4</sup> CAMPO, A. “El barrio de las Delicias acoge la mayor parte de la población inmigrante de Valladolid”. Tribuna Valladolid. 2014 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <https://www.tribunavalladolid.com/noticias/el-barrio-delicias-acoge-la-mayor-parte-de-la-poblacion-inmigrante-de-valladolid>.

<sup>5</sup> RAFAEL, A. “Desarrollo cognitivo: las Teoría de Piaget y Vigotsky”. Máster en Paidopsiquiatría. 2007 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf).



trabajar con ideas abstractas y solucionar problemas complejos tras analizar e interpretar una hipótesis mediante la aplicación de un razonamiento científico<sup>6</sup>.

Sin embargo, no todo lo que tiene que ver con la adolescencia y los cambios que provoca en los estudiantes está relacionado con el pensamiento y los procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista social, los jóvenes se separan de sus padres o cualquier persona que represente la autoridad para acercarse a grupos de amigos donde se busca, por encima de todo, la aceptación dentro del grupo. Esto deriva en un proceso de autoconocimiento en el que los jóvenes buscan alcanzar una identidad personal, distinta a la de sus padres o sus pares, basada en la aceptación de su propia personalidad, su identidad sexual, su ideología personal o su identidad moral<sup>7</sup>.

Todo este proceso de cambios por el que pasan los estudiantes de secundaria repercute en la manera de afrontar determinadas asignaturas, como es el caso de la Historia y la Historia del Arte. Conviene señalar la siguiente cita de A. Liceras sobre esta situación:

En los últimos años las Ciencias Sociales se han ido configurando como una de las materias que plantean dificultades de asimilación y comprensión, y se van equiparando a otras disciplinas tradicionalmente consideradas como más complicadas para los alumnos (...)<sup>8</sup>

No obstante, ante esta situación de dificultad que plantean las asignaturas de Historia e Historia del Arte conviene señalar que los alumnos que integran el curso de 2º de la ESO apenas cuentan con trece y catorce años. Esto repercute en el desarrollo cognitivo anteriormente explicado, es decir, están en pleno proceso evolutivo y todo aquello que se presupone está en su fase más inicial. Son estas razones las que nos llevan a trabajar dentro de la asignatura de Historia, de manera lenta pero progresiva, con una serie de procedimientos basados en la comparación de relatos sobre un acontecimiento en concreto para buscar similitudes y diferencias<sup>9</sup> o, por ejemplo, con la interpretación de diferentes textos con el objetivo de fomentar debates donde los alumnos sean capaces de argumentar sus ideas, haciendo uso de un vocabulario adecuado al contexto.

---

<sup>6</sup> CANO, A. "Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda?". En: *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo: Academia Paulista de Psicologia, 2007, vol. 27, nº 2, p. 149.

<sup>7</sup> GAETE, V. "Desarrollo psicosocial del adolescente". *Revista chilena de Pediatría*. 2015 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412>.

<sup>8</sup> LICERAS, A. *Tratamiento de las dificultades de aprendizajes en ciencias sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000, p. 31.

<sup>9</sup> TREPAT, C-A. *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó, 1995, pp. 184-185.

Por otro lado, si cambiamos de contexto y fijamos nuestra atención en los contenidos de Historia del Arte, un procedimiento que ayudaría a los estudiantes a la hora de comprender una obra de arte podría consistir en interpretar las piezas como si fueran textos, es decir, se plantearía un cuestionario guiado en el que sería necesario que los alumnos argumentasen porqué esa obra pertenece a un determinado estilo y porqué representa una determinada temática, haciendo referencia a elementos formales y relacionando el arte con el contexto histórico en el que fue creada<sup>10</sup>. Además, se fomentaría la búsqueda de información haciendo uso de diferentes fuentes para, precisamente, apoyar esos argumentos.

Hay que señalar que las propuestas anteriores apenas son una aproximación a las posibles soluciones que podemos encontrar para acabar con los problemas que suponen estas asignaturas, ambas englobadas dentro de las Ciencias Sociales. Será en el apartado dedicado a la metodología y la didáctica dentro del aula donde se hablará en profundidad sobre las soluciones y los aspectos en los que se puede hacer hincapié para intentar acabar con los problemas o, por lo menos, conseguir que tengan una menor repercusión en la actividad lectiva de los alumnos.

---

<sup>10</sup> TREPAT, C-A. *Ob. cit.*, p. 185-187.

### **3. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN (Orden EDU/362/2015)**

#### **3.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas**

En el siguiente apartado del presente Trabajo Fin de Máster será expuesto un modelo de cronograma tomando como ejemplo los días en los que tuve que impartir clase dentro del periodo de prácticas incluidas en el Máster de Educación Secundaria. En dichas prácticas, la asignatura de Historia y Geografía dentro del curso de 2º de la ESO era impartida tres días a la semana: lunes, jueves y viernes. Tomando ese modelo, se va a presentar un primer cronograma muy sencillo, en el cual aparecen reflejadas el número de sesiones que voy a dedicar a cada unidad didáctica. El segundo modelo de cronograma se desarrolla de una manera mucho más compleja, en formato horizontal. Mediante un sistema por colores sin importancia, simplemente se usa para diferenciar los temas y las evaluaciones (verde), se hace referencia a la duración de cada unidad didáctica, en función de las semanas que conforman los meses y en relación a la totalidad del curso escolar 2018/2019 según el calendario establecido por la Junta de Castilla y León<sup>11</sup>.

<b>Unidad didáctica</b>	<b>Nº de sesiones</b>	<b>Temporalización</b>
Unidad 1: Fragmentación del mundo antiguo	7	Septiembre
Unidad 2: Al-Ándalus	5 + 4 = 9	Octubre
Unidad 3: La Europa feudal	6	Noviembre
Unidad 4: El origen de los primeros reinos peninsulares (siglos VIII-XIII)	6	Noviembre
Unidad 5: La cultura y el arte del Románico	4	Diciembre
Unidad 6: Las ciudades de la Europa medieval	6	Diciembre/Enero
Unidad 7: Los grandes reinos peninsulares	7	Enero
Unidad 8: La cultura y el arte del Gótico	8	Febrero
Unidad 9: El nacimiento del mundo moderno	5	Febrero / Marzo
Unidad 10: El arte del Renacimiento	6	Marzo
Unidad 11: La época de los grandes descubrimientos geográficos	6	Marzo / Abril
Unidad 12: El auge del Imperio de los Austrias	6	Abril
Unidad 13: La decadencia del Imperio de los Austrias	6	Mayo
Unidad 14: La Europa del siglo XVII	6	Mayo
Unidad 15: La ciencia y el arte del Barroco	6	Mayo / Junio
<b>Número total de sesiones</b>	<b>94</b>	

**Fig. 1.** Tabla con división por número de sesiones y temporalización.

<sup>11</sup> Calendario escolar 2018-2019. Educacyl, Portal de Educación. 2018 [consulta: 22 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/calendario-escolar-2018-2019>.

UNIDADES / SEMANAS	Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero		Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio		
	17 al 21	24 al 28	1 al 5	8 al 12	15 al 19	22 al 26	5 al 9	12 al 16	19 al 23	26 al 30	3 al 7	10 al 14	17 al 21	7 al 11	14 al 18	21 al 25	28 al 31	4 al 8	11 al 15	18 al 22	25 al 29
1. Fragmentación del mundo antiguo																					
2. Al Ándalus																					
3. La Europa feudal																					
4. El origen de los primeros reinos peninsulares (ss. VIII-XIII)																					
5. La cultura y el arte del Románico																					
6. Las ciudades de la Europa Medieval																					
7. Los grandes reinos peninsulares																					
8. La cultura y el arte del Gótico																					
9. El nacimiento del mundo moderno																					
10. El arte del Renacimiento																					
11. La época de los grandes descubrimientos geográficos																					
12. El auge del Imperio de los Austria																					
13. La decadencia del Imperio de los Austria																					
14. La Europa del siglo XVII																					
15. La ciencia y el arte del Barroco																					

Fig. 2. Cronograma de la asignatura "Geografía e Historia", 2º E.S.O. para el año escolar 2018-2019.

### **3.2. Perfil de la materia. Desarrollo de cada unidad didáctica**

En este nuevo apartado del trabajo se va a presentar, una vez realizado el cronograma con la organización básica de las unidades didácticas a lo largo de un año escolar, un modelo de programación para el curso 2º de la ESO. Sin embargo, antes de proceder a desarrollar esta programación, o secuenciación, conviene presentar una breve definición de la misma. Según J. Eigenmann, “una secuenciación está constituida por una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación”<sup>12</sup>.

Esta misma idea de secuenciación descrita por J. Eigenmann puede ser aplicada a la hora de abarcar los conocimientos de historia durante el curso. Al tratar de explicar estos contenidos los profesores se encuentran con dos modelos: uno en el que se sigue un orden cronológico de los hechos (el cual es empleado en la programación de este Trabajo Fin de Máster) y otro que hace totalmente lo contrario e inicia su discurso en el presente, llamado enfoque retrospectivo<sup>13</sup>. En la mayoría de los casos, los docentes hacen uso del primer modelo dentro de las aulas. Esto se debe a que permite tratar los contenidos del pasado siguiendo un orden que facilitará a los alumnos la comprensión de los mismos. Si se siguiera el modelo contrario, dificultaría mucho más la comprensión de los hechos a los estudiantes, pues se les plantearían las consecuencias en primer lugar y ellos tendrían que reflexionar sobre las posibles causas de un determinado acontecimiento, con la dificultad añadida de que estas pueden estar ocultas muchos siglos atrás. Además, siguiendo la línea marcada por autores como P. Benejam se puede considerar importante la existencia de una serie de conceptos clave, capaces de vertebrar los contenidos de una programación. A continuación, aparecerá la clasificación llevada a cabo por la propia autora con los diferentes tipos de conceptos que existen<sup>14</sup>:

- **Identidad – alteridad**: facilitan el conocimiento y la aceptación de uno mismo y de los demás.

---

<sup>12</sup> EIGENMANN, J. y SÁNCHEZ, R. (trad.). *El desarrollo secuencial del currículo*. Madrid: Anaya, 1981, p. 14.

<sup>13</sup> DIBURZI, N., MILIA, M. L. y SCARAFÍA, I. “El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas”. En: *Clío & asociados: la historia enseñada*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2005, nº 9-10, p. 104.

<sup>14</sup> BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori S.L., 2004, p. 81.

- Racionalidad – irracionalidad: consiste en la comprensión de la causalidad de los hechos y su complejidad.
- Continuidad o cambio: consiste en entender los conceptos de evolución constante y revolución.
- Diferenciación: buscan hacer hincapié en la desigualdad y la diversidad.
- Conflicto de valores y creencias: favorece la aparición de dudas en los alumnos sobre qué es importante y qué es verdad.
- Interrelación: con ellos se trabajan las relaciones entre personas y grupos sociales.
- Organización social: se trabaja sobre las diferentes instituciones y organismos que rigen y han regido la convivencia a lo largo del tiempo.

El objetivo es que los alumnos sean capaces de convertir estas ideas en un conocimiento procedimental y actitudinal, que les permita trabajar con esos conceptos para establecer un discurso histórico coherente y mucho más dinámico, pues que les va a permitir enlazar diferentes ideas o acontecimientos con los que podrán crear un hilo conductor sobre diferentes hechos históricos<sup>15</sup>.

Por otro lado, si nos centramos en la información de la programación didáctica relativa a los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje hemos de señalar que estos han sido extraídos del BOCYL de 2015, mencionado anteriormente. Sin embargo, el título de las unidades didácticas ha sido extraído del libro de texto utilizado en el centro para tratar esta asignatura<sup>16</sup>. Del mismo modo, las actividades mencionadas para cada uno de los estándares son fruto de la reflexión y de las conversaciones con mi tutor del Trabajo Fin de Máster. Con estas se busca desarrollar los contenidos a partir de los estándares fijados en el currículo de Castilla y León, así como las competencias, “un elemento curricular con la misma categoría [o incluso en un nivel superior] que los objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje”<sup>17</sup>. El origen de la forma de trabajar basado en un sistema por competencias lo encontramos en una publicación de la UNESCO, del año 1994, titulada *Los cuatro pilares de la educación*, donde se nos habla de “aprender a conocer, aprender

---

<sup>15</sup> TREPAT, C-A. *Ob. cit.*, pp. 21-22.

<sup>16</sup> GARCÍA, M., GATELL, C. y RIESCO, C. *Geografía e Historia (Castilla y León)*. Barcelona: Vicens-Vives, 2016.

<sup>17</sup> CORTÉS, A. “El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias”. En: *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. Aragón: 2014, nº 12, p. 31.

a hacer, aprender a ser y aprender a convivir”<sup>18</sup>. Al final, el objetivo que persigue la LOMCE con el nuevo sistema de educación basado en este trabajo por competencias es formar a ciudadanos para la vida en sociedad.

Haciendo énfasis en esa idea de formar a los alumnos como ciudadanos se podrá observar en la programación, desarrollada en las siguientes páginas, cómo la sociedad de cada momento histórico tiene un peso destacable en relación a los contenidos. Además, para trabajar los estándares de aprendizaje relacionados con los diferentes tipos de sociedad serán utilizadas actividades como los juegos de rol, donde los alumnos se pondrán en la piel de diferentes personajes en función de la época con el objetivo de que realmente comprendan las diferencias sociales que existían en el pasado. Si nos fijamos en ciertas tradiciones, el origen de las mismas está entre las gentes que integraban las clases más bajas de la Edad Media y si trabajamos ese aspecto podemos conseguir que nuestro alumnos profundicen en el sentido identitario que pretende la educación dentro del ámbito de las Ciencias Sociales<sup>19</sup>.

Siguiendo entonces la premisa explicada anteriormente sobre la secuenciación, en el siguiente modelo de programación se va a mostrar el desarrollo de cada una de las quince unidades didácticas que conforman la asignatura de Geografía e Historia en 2º de la ESO<sup>20</sup>, apoyándose esta en el currículo oficial de Castilla y León, presente en el Boletín Oficial de Castilla y León del año 2015<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> DELORS, J. “Los cuatro pilares de la educación”. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO, 1994.

<sup>19</sup> CABAÑERO, V. M. “Patrimonio material e inmaterial: las cofradías en el aula”. En: DE LA FUENTE, R. (red.) y MUNILLA, C. *Visiones transdisciplinarias en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Murcia: Verdelís CB, 2018, p. 89.

<sup>20</sup> Los criterios y los estándares añadidos aparecerán precedidos por un asterisco.

<sup>21</sup> España. Orden EDU/362/2015. *Boletín Oficial de Castilla y León*, viernes 8 de mayo de 2015, nº 86, pp. 95-96.

Unidad 1: Fragmentación del mundo antiguo				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	COMP. <sup>22</sup>
La Edad Media: Concepto de 'Edad Media' y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media.  La "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas.  Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente).  El feudalismo.	1. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación.  * Identificar la figura de Teodosio y explicar la división del Imperio entre sus hijos.  2. Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos.  4. Explicar la organización feudal y sus consecuencias.	1.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.  2.1. Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos.  3.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.  * Las villas romanas, su desarrollo en el Bajo Imperio y su papel en el desarrollo del feudalismo.  4.1. Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos.	Realización de un eje cronológico en papel milimetrado en el que aparezcan reflejados los momentos clave de la caída del Imperio Romano y el inicio de la Edad Media.  Haciendo uso de láminas con recreaciones de personajes centradas en las formas de vida del Bajo Imperio, comparar la sociedad aplicando sus conocimientos.  Los alumnos trabajan con ejemplos de epigrafía romana en la que se habla de una fundación y un ejemplo de epigrafía visigoda en la que se habla de una consagración <sup>23</sup> .  Se organiza una visita escolar complementaria a la villa romana de Almenara (Olmedo), donde se explica el origen de este tipo de edificios y su relación con el desarrollo del posteriormente denominado feudalismo.  Los alumnos que no acudan a esta visita podrán trabajar los contenidos con un vídeo de YouTube <sup>24</sup> .  Mediante un juego de rol, los alumnos asumen distintos papeles y asumen las consecuencias de su "status social".	CM CL EC  AA EC CL  CL EC  AA EC  AA EC  AA CS

<sup>22</sup> Las competencias no aparecerán totalmente enunciadas en las tablas que conforman la programación anual, por lo que a continuación aparecerá explicada la correspondencia entre el nombre completo y su abreviatura: Competencia en comunicación lingüística = CL / Competencia matemática, científica y tecnológica = CM / Competencia digital = CD / Aprender a aprender = AA / Competencia social y cívica = CS / Iniciativa y espíritu emprendedor = I / Conciencia y expresiones culturales = EC.

<sup>23</sup> SANTIAGO, J. "El hábito epigráfico en la Hispania visigoda". En: *VIII Jornadas Científicas sobre Documentación de la Hispania Medieval*. Madrid: UCM, 2009, pp. 316-323.

<sup>24</sup> En Pueblo, "Villa romana de Almenara-Puras, Valladolid". YouTube. 2016 [consulta: 28 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NIAX9cVdfIU>.



Unidad 2: Al-Ándalus			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. La Península Ibérica: la invasión musulmana: Al-Ándalus. Emirato y Califato de Córdoba. El arte islámico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval.	5. Analizar la evolución de los reinos cristianos y musulmanes, en sus aspectos socio-económicos, políticos y culturales.  7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media.  * Distinguir las diferentes manifestaciones artísticas del arte islámico.	5.1. Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior.	Haciendo uso de Google Maps y alguna herramienta cuyo uso no sea muy complejo (Paint, por ejemplo) los alumnos sitúan el origen del Islam y su área de expansión.
		5.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.	Trabajan con un texto extraído de la siguiente URL <sup>25</sup> , donde se habla de la medicina, la astronomía, la gastronomía y otros aspectos que nos dejaron los musulmanes como legado tras su presencia durante siete siglos en la península.  Después, se fomenta un debate donde los alumnos sean capaces de mencionar diferentes ejemplos del legado musulmán en nuestra cultura.
		* Reconoce ejemplos de arte islámico dentro de la geografía española y los sitúa cronológicamente.	Haciendo uso de la página web “Arte románico, gótico e islámico” <sup>26</sup> en sus casas, los alumnos extraen información sobre el estilo, ejemplos arquitectónicos y su cronología. Posteriormente, hacen una breve prueba escrita en clase haciendo uso de imágenes.
		7.1. Describe características del arte islámico.	Mediante un Kahoot se comprueba si los alumnos (organizados en grupos de dos) han adquirido los conocimientos clave.
		* Identifica el arte mudéjar como una influencia del arte islámico en el mundo cristiano.	En caso de dar la respuesta correcta, el primer grupo que haya acertado debe argumentar su elección haciendo uso del vocabulario adecuado.

<sup>25</sup> “Gracias al Islam”. Crónica El Mundo. 2001 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.elmundo.es/cronica/2001/312/1002527417.html>.

<sup>26</sup> Arte románico, gótico e islámico. 2019 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://jpa95089.wixsite.com/artemedieval>.

Unidad 3: La Europa feudal				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	COMP.
Los reinos cristianos.  La Plena Edad Media en Europa (siglos XI al XIII).	3. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período.	3.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.	Se realiza un panel de expertos, donde cada grupo cuenta con diferentes versiones sobre las Cruzadas en Tierra Santa. El objetivo es que comprendan la dificultad para dictaminar qué ocurrió realmente en el pasado.	CL CS AA
	4. Explicar la organización feudal y sus consecuencias.  * Caracterizar la Plena Edad Media y conocer sus principales acontecimientos históricos.	4.1. Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos.  * Comprende y explica las diferencias existentes en la sociedad estamental en este momento de la historia.  * Entiende la importancia que toma la Iglesia en la vida medieval.	Mediante unos minutos extraídos de un vídeo de YouTube <sup>27</sup> se explica a alumnos en qué consisten las relaciones de vasallaje.  Mediante un juego de rol, los alumnos interpretan distintos papeles dentro de la sociedad del momento (con los múltiples condicionantes que eso puede suponer). Cada ciertos minutos se cambian los papeles y comprueban las fuertes diferencias entre unos estamentos y otros.  Se crean varios grupos y a cada uno se le entrega un concepto: diezmo, monasterio, Cruzadas, teocentrismo... La idea es que cada grupo investigue sobre aquello que le ha tocado y, ya en clase, se hace una puesta en común.	CD CE  CS AA CE  AA CL I

<sup>27</sup> Academia Play. "La Edad Media en 10 minutos". YouTube. 2017 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DjdFUT5lhY>.

Unidad 4: El origen de los primeros reinos peninsulares (ss. VIII-XIII)			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
La formación de León y Castilla.  Las cortes estamentales: Las cortes de León, Reinos de León, Castilla, Navarra y Aragón (conquista y repoblación).  De la repoblación del Valle del Duero a la expansión meridional y la llegada al Estrecho.  La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades.	5. Analizar la evolución de los reinos cristianos, en sus aspectos socio-económicos, políticos y culturales.  6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.	5.3. Explica la importancia del Camino de Santiago.  6.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica.  * Identifica al rey Don Pelayo y conoce los hechos de la Batalla de Covadonga.  * Compara las versiones cristianas y musulmanas de la Batalla de Covadonga.	Los alumnos leen un documento en el que se narra el origen del Camino de Santiago <sup>28</sup> y, posteriormente, realizan un breve trabajo de investigación donde exponen porqué el Camino de Santiago fue tan importante en este momento de la historia.  Se divide la clase por grupos y cada uno trabaja con dos mapas mudos y dos fechas de batallas clave hasta el siglo XIII (una con victoria cristiana y otra con victoria musulmana). El objetivo es, teniendo en cuenta el contexto histórico en función de los reyes que participan y las fechas, que los alumnos sean capaces de situar los límites cristianos y musulmanes lo más fielmente posible (sin recurrir a internet).  Se entrega a los alumnos dos textos, uno en el que aparece desarrollada la versión cristiana <sup>29</sup> de la batalla y otro en el que aparece la versión musulmana <sup>30</sup> .  El objetivo es que reflexionen sobre la manera en que la historia es escrita en función de los bandos. Se le pide una reflexión por escrito (que deberán entregar al profesor) y después se inicia un debate en el aula para conocer sus opiniones al respecto.
			COMP. CL CE I  CL CM AA  CL AA I CE

<sup>28</sup> PEÑA, F. J. "Santiago: memoria histórica, mito... y camino". En: MARTÍNEZ GARCÍA, L. (coord.) *El Camino de Santiago: Historia y Patrimonio*. Burgos: Universidad de Burgos, 2011, pp. 94-100.

<sup>29</sup> CANTOS, V. "La batalla de Covadonga". Aula de Historia. 2017 [consulta: 06 junio 2019]. Disponible en: <https://www.auladehistoria.org/2017/02/la-batalla-de-covadonga-comentario-de.html>.

<sup>30</sup> CANTOS, V. "Batalla de Covadonga según al-Razi". Aula de Historia. 2017 [consulta: 06 junio 2019]. Disponible en: <https://www.auladehistoria.org/2017/02/batalla-de-covadonga-segun-al-razi.html>.

Unidad 5: La cultura y el arte del Románico				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	COMP.
El arte románico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval.	7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media.  * Reconocer las diferentes manifestaciones artísticas del Románico.	7.1. Describe características del arte románico.	Los alumnos trabajan en su casa con la página web “Arte románico, gótico e islámico” y extraen la información esencial del estilo. En clase salen a la pizarra digital en grupos de tres y cada uno, aleatoriamente, comenta una imagen para comprobar si ha adquirido los conocimientos.	CD CE AA CL
		* Identifica ejemplos de pintura, escultura y arquitectura a nivel nacional e internacional.	Se divide la clase en dos grupos. Por un lado, se reparten fichas con imágenes de obras de arte y por otro se reparte fichas con nombres. Deben trabajar en equipo hasta tener todos los ejemplos identificados.	AA CE
		* Reconoce y argumenta la importancia del arte como instrumento para educar a la población medieval en los valores del cristianismo.	Se realiza un panel de expertos, donde a los alumnos se les facilita información extraída de un manual sobre arte románico <sup>31</sup> y trabajan sobre la escultura en las portadas, otros en capiteles y otros sobre la pintura mural en los ábsides. Llegan a la conclusión de la importancia del arte en la difusión de los conocimientos en esa época, donde la mayoría de la población era analfabeta.	CL AA CE

<sup>31</sup> PUJOAN, J. “El arte Románico: siglos XI y XII”. En: *Summa Artis: historia general del arte*. Madrid: Espasa-Calpe, 1980, nº 9.

Unidad 6: Las ciudades de la Europa Medieval			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV).  La crisis de la Baja Edad Media: la "Peste Negra" y sus consecuencias.	8. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.  * Entender cómo son las ciudades medievales y porqué tienen esa estructura.  * Explicar las causas y las consecuencias de la Peste Negra en Europa .  * Explicar la existencia de diferentes comunidades religiosas dentro de las ciudades y su convivencia.	8.1. Comprende el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas.  * Comprende la aparición de ciudades en los cruces de caminos o cerca de fuentes de agua y su trazado laberíntico.	Se trabaja con dos textos, uno destinado explicar los principales factores del siglo XIV <sup>32</sup> y otro destinado a explicar los orígenes y la forma en que la Peste Negra se expandió por Europa <sup>33</sup> , dando lugar a una de las peores epidemias de la historia.  Los alumnos trabajan después sobre el tema y responden una serie de cuestiones.  Se trabaja con Google Maps. Los alumnos buscan ciudades con un trazado y un origen medieval para observar la disposición de ciertos elementos clave, como el posible castillo, la catedral, las plazas...  Mediante alguna herramienta de dibujo delimitan el plano medieval en el tejido urbano actual, reflexionando sobre su mayor o menor conservación tras siglos de historia.  Se trabaja con un texto en el que se narra la situación de una viuda judía tras mantener una relación con un musulmán en la ciudad de Coca <sup>34</sup> . Los alumnos redactan una reflexión sobre los acontecimientos y expresan su opinión al respecto. Se hace, además, un debate en clase.
		* Analiza y establece un juicio sobre las relaciones que existían entre las diferentes comunidades religiosas.	COMP. CL CE
			CD AA CE
			CL CS

<sup>32</sup> IRADIEL, P. "La crisis bajomedieval, un tiempo de conflictos". En: IGLESIA DUARTE, J. I. de la (coord.) *Conflictos sociales, políticos e intelectuales en la España de los siglos XIV y XV: XIV Semana de Estudios Medievales*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2004, pp. 18-31.

<sup>33</sup> SÁNCHEZ, C. E. "La muerte negra, el avance de la Peste". En: *Revista Med*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, 2008, vol. 16, nº 1, pp. 133-134.

<sup>34</sup> CABAÑERO, V. M. "El caso de la viuda judía". En: *VV.AA. Segovia histórica. Una selección de relatos históricos de Segovia*. Segovia: Ediciones Derviche, 2018, pp. 29-41.

Unidad 7: Los grandes reinos peninsulares				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	COMP.
Al-Ándalus: los Reinos de Taifas, Reinos de Aragón, de Castilla y de Navarra.	6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.	6.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica.	Se divide la clase por grupos y cada uno trabaja con dos mapas mudos y dos fechas de batallas clave posteriores al siglo XIII (una con victoria cristiana y otra con victoria musulmana). El objetivo es, teniendo en cuenta el contexto histórico en función de los reyes que participan y las fechas, que los alumnos sean capaces de situar los límites cristianos y musulmanes lo más fielmente posible.	CM AA CL
	* Describir la Batalla de las Navas de Tolosa y su repercusión.	* Identifica a los monarcas de Castilla, Aragón y Navarra.	Se divide la clase en tres grupos, cada uno investiga sobre cada reino y se hace una puesta en común.	CL I
	* Comprender la organización política, social y económica de los reinos cristianos.	* Entiende los hechos acontecidos en la batalla y la estrategia frente a los almohades.	Mediante la lectura de los acontecimientos ocurridos en la Batalla de las Navas de Tolosa <sup>35</sup> , los alumnos hacen una reflexión por escrito sobre lo que allí tuvo lugar y las consecuencias posteriores.	CL CE
		* Distingue los diferentes organismos de poder que existen en los reinos cristianos.	Se pide a los alumnos que amplíen la información explicada en clase sobre los sistemas de gobierno en las coronas de Castilla y Aragón. Después, mediante un juego de rol, cada alumno interpreta un papel y se discute un asunto propio de la época para poner los conocimientos en práctica.	CL CS CE AA
		* Explica los conceptos de Mesta, orden militar, cañada real y gremios.	Se divide la clase por grupos y a cada uno se le asigna un término (el de la cañada real haciendo referencia a la que pasa por Valladolid). El objetivo es que investiguen sobre ellos y se haga una puesta en común en clase.	CL CE I

<sup>35</sup> CONESA, A. "Las Navas, la batalla decisiva". Academia Play. 2018 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://academiaplay.es/navas-batalla-decisiva-erase-una-vez-espana-xxi/>.

Unidad 8: La cultura y el arte del Gótico			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El arte gótico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval.	* Analizar el desarrollo del gótico como resultado de un cambio de mentalidad y un enriquecimiento urbano. 6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus. 7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media. * Distinguir las diferentes manifestaciones artísticas del Gótico.	* Comprende la importancia de las universidades en la difusión de la cultura.  5.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media, *dando como resultado el Mudéjar.  7.1. Describe características del arte gótico. Entiende la importancia del abad Suger en los inicios del Gótico <sup>36</sup> .	A modo de repaso, los alumnos explican quién tenía acceso a la cultura durante el periodo del Románico y cómo se favorecía su difusión a través del arte.  Una vez hecho esto, se les pide que investiguen sobre el nacimiento de las primeras universidades y su importancia a la hora de facilitar el acceso a la cultura. Por último, entregan un trabajo al respecto.  Se realiza un repaso de conocimientos sobre el arte islámico y, a continuación, se trabaja con imágenes de edificios en los que se observan elementos decorativos y arquitectónicos islámicos. Los alumnos deben señalar dichos elementos, identificándolos por su nombre.  Se pide a los alumnos que trabajen desde casa con la página web “Arte románico, gótico e islámico” para hacerse un esquema con los elementos clave del estilo. Además, se les ofrece la posibilidad de ampliar la información con textos extraídos de manuales sobre el gótico en general <sup>37</sup> , o centrados en arquitectura <sup>38</sup> , escultura <sup>39</sup> y pintura <sup>40</sup> .  Con el objetivo de fomentar un debate, los alumnos han de discutir qué elementos clave aparecen en una serie de imágenes, corrigiéndose entre ellos en caso de error.
			COMP. CD AA CE  EC AA  CL AA CD EC

<sup>36</sup> DURLIAT, M. *Introducción al arte medieval en Occidente*. Madrid: Cátedra, 1979.

<sup>37</sup> ERLANDE-BRANDENBURG, A. *El arte gótico*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Akal, 1992.

<sup>38</sup> PALOMO, G. “Arquitectura del gótico en las catedrales castellanas, siglo XIII”. En: *Cuadernos de Arte Español*. Madrid, Historia 16, 1992, nº 74.

<sup>39</sup> FRANCO, A. “Escultura gótica en Castilla, siglo XIV”. En: *Cuadernos de Arte Español*. Madrid: Historia 16, 1993, nº 94.

<sup>40</sup> TOMAN, R. (ed.). *El gótico: arquitectura, escultura, pintura*. Colonia: Könemann, 1999.

	8. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.	* Identifica ejemplos de pintura, escultura y arquitectura a nivel nacional e internacional.	Mediante un Kahoot se comprueba si los alumnos (organizados en grupos de dos) han adquirido los conocimientos clave. En caso de dar la respuesta correcta, el primer grupo que haya acertado debe argumentar su elección haciendo uso del vocabulario adecuado.	EC CD CL
		* Identifica elementos decorativos y arquitectónicos calificados como mudéjares.	Haciendo uso de imágenes proyectadas con el cañón sobre una pizarra digital se busca que los alumnos sean capaces comentar ejemplos de edificios mudéjares, reconociendo en ellos el material de construcción, elementos decorativos o elementos arquitectónicos propios del arte islámico adoptados por el arte cristiano.	AA CE



Unidad 9: El nacimiento del mundo moderno			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior.	1. Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa.  2. Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores.  * Analizar los conceptos de Humanismo, antropocentrismo y genio creador.  * Entender el origen de la Reforma, las razones de su aparición y sus variantes.	1.1. Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo).	A modo de repaso, y para comprobar si tienen los conocimientos asentados, se pide a los alumnos que hagan una línea del tiempo con papel milimetrado en la que señalen los acontecimientos y fechas que consideramos claves para iniciar o finalizar un periodo histórico.
		1.2. Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferentes tipos de fuentes históricas.  2.1. Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época.  * Identifica la figura de Johannes Gutenberg y reflexiona sobre la importancia de la creación de la imprenta.  * Analiza sobre el papel de Lutero, Calvino y Enrique VIII.	Se trabaja en clase con fragmentos de obras escritas por grandes personajes de la época (la dedicatoria de Nicolás Maquiavelo a Lorenzo de Médici <sup>41</sup> , un fragmento de Vasari sobre la vida de Rafael <sup>42</sup> o un fragmento de la obra de Dante Alighieri <sup>43</sup> ), con el objetivo de que los alumnos conozcan fuentes del momento.  Se relacionan estos textos con el Humanismo vigente en el momento de su creación.  Mediante algo tan simple como una imprenta de juguete se busca que los alumnos sean capaces de entender la gran evolución que supuso el invento. Para ello se divide la clase en dos y se pide que escriban veinte veces la frase: “Johannes Gutenberg, un orfebre alemán, inventó la imprenta en 1453 y publicó la Biblia de Gutenberg”.  Mediante la proyección de un vídeo de YouTube <sup>44</sup> se presenta a los alumnos la figura de estos tres grandes personajes de la historia moderna.  Después, se lleva a cabo una reflexión conjunta sobre lo que ha sido explicado.

<sup>41</sup> MAQUIAVELO, N. y DOMENECH, F. (trad.). *El príncipe*. Madrid: Akal, 2010.

<sup>42</sup> VASARI, G. “La vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos italianos”. Taller mon art. 2012 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://tallermonart.files.wordpress.com/2012/01/vasari-giorgio-vida-de-los-mc3a1s-excelentes-pintores.pdf>, pp. 282-283.

<sup>43</sup> ALIGHIERI, D., PETROCCI, G. y MARTÍNEZ, L. (eds.). *La Divina Comedia*. Madrid: Cátedra, 2013.

<sup>44</sup> Academia Play. “El nacimiento del Estado Moderno en 15 minutos”. YouTube. 2018 [consulta: 30 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hYajgwcWb1k>.

Unidad 10: El arte del Renacimiento			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El arte Renacentista.	* Descubrir la influencia del pasado grecorromano en el cambio de mentalidad y el nuevo estilo.	* Entiende que la llegada de eruditos procedentes del Imperio Bizantino provoca un renovado interés por la cultura grecorromana.	Mediante la proyección del fragmento inicial de un vídeo de YouTube <sup>45</sup> se presenta a los alumnos la llegada de estos eruditos. Después, se lleva a cabo una reflexión conjunta sobre lo que ha sido explicado y se les pregunta si recuerdan algo del arte grecorromano.
	* Relacionar los conceptos de Humanismo, antropocentrismo y genio creador.	* Distingue entre teocentrismo y antropocentrismo.	Ayoyándonos en la figura del Hombre de Vitruvio, obra de Da Vinci, se explica a los alumnos el cambio de mentalidad y de percepción que se desarrolla con el Humanismo.
	* Distinguir las diferentes manifestaciones artísticas del Renacimiento.	* Identifica las grandes figuras de Donatello, Brunelleschi, Boticelli, Miguel Ángel, Da Vinci, Sofonisba Anguissola y Rafael	Trabajan por grupos el nombre y la obra de cada uno de estos artistas. Leen textos extraídos de manuales <sup>46</sup> y preparan una exposición para sus compañeros haciendo uso de recursos digitales.
	* Comprender la subdivisión entre Quattrocento y Cinquecento	* Identifica ejemplos de pintura, escultura y arquitectura a nivel nacional e internacional dentro del Renacimiento y el Manierismo.	Mediante un Kahoot se comprueba si los alumnos (organizados en grupos de dos) han adquirido los conocimientos clave. En caso de dar la respuesta correcta, el primer grupo que haya acertado debe argumentar su elección haciendo uso del vocabulario adecuado.
		* Entiende el concepto de hibridismo artístico en el reino de Castilla.	Haciendo uso de un fragmento de mi Trabajo de Fin de Grado <sup>47</sup> sobre San Juan de los Reyes, los alumnos leen unos textos acerca del hibridismo artístico en Castilla.
		* Describe y analiza características del arte del renacentista y manierista.	Haciendo uso de imágenes proyectadas sobre la pizarra digital se pide a los alumnos que comenten oralmente las obras de arte que aparecen, diferenciando entre arquitectura-escultura-pintura y sus elementos clave.

<sup>45</sup> Academia Play. "El nacimiento del Estado Moderno en 15 minutos". YouTube. 2018 [consulta: 30 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hYajgwCwb1k>.

<sup>46</sup> TOMAN, R. (ed.). *El arte en la Italia del Renacimiento: arquitectura, escultura, pintura, dibujo*. Barcelona: Könemann, 2005.

<sup>47</sup> ESPINEL, J. *El monasterio de San Juan de los Reyes de Toledo. De la fundación a la restauración*. Valladolid: Trabajo Fin de Grado inédito, 2018, pp. 5-10.

Unidad 11: La época de los grandes descubrimientos geográficos			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón. Isabel I de Castilla.	3. Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna.	* Comprende el origen de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, así como las instituciones de su reinado.	Se entrega a los alumnos, organizados en grupos de tres, una serie de textos <sup>48</sup> con los que conocerán el origen de Isabel y Fernando, la guerra de Sucesión Castellana y el desenlace de dicho conflicto. El objetivo es que reelaboren esa información y realicen una presentación usando los medios que deseen.
Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.	4. Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias.	* Examina las principales características económicas de Castilla y Aragón.	Se propone un trabajo de investigación, donde se divide la clase por grupos y se les encarga la elaboración de un trabajo escrito sobre estos contenidos.
Conquista y colonización de América.	5. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	* Identifica los tres acontecimientos más destacables de 1492 bajo el reinado de los Reyes Católicos.	Se divide la clase en tres grupos: conquista de Granada, el descubrimiento de América y la expulsión de los judíos. Se busca y une la información para crear un mural expositivo.
Relevancia de la Corona de Castilla en la obra americana. Arte y cultura en la América Hispana.	* Identificar las principales sociedades precolombinas en la América Hispana.	3.1. Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo. 4.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.	Una vez explicados los contenidos en clase, se reparten varios mapamundi mudos, y se les pide que señalen con colores los territorios que pertenecen a cada reino, así como fechas clave y el nombres de batallas (si las recuerdan). Se organiza una visita escolar complementaria a la Casa-Museo Colón (Valladolid). Dividimos la clase en grupos y cada uno se encarga de “investigar” en la exposición sobre un aspecto en concreto. Recopilan información y fotografías para elaborar un trabajo y presentarlo ante sus compañeros.
		4.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.	Se entregan a los alumnos citas de Octavio Paz <sup>49</sup> , Eduardo Galeano <sup>50</sup> , Pablo Neruda <sup>51</sup> (todos ellos escritores de origen latinoamericano) y se fomenta un debate con sus visiones y la visión de la conquista en nuestro país.

<sup>48</sup> SÁEZ, R. *La batalla de Toro de 1476. La Guerra de Sucesión castellana*. Madrid: Almena, 2009.

<sup>49</sup> PAZ, O. I. *Vislumbres de la India*. Barcelona: Seix Barra, 1995, p. 116.

<sup>50</sup> FRANCO, J. *La sin razón de la religión: liberación a través de una sociedad desacralizada*. México: Siglo XXI, 2013, pp. 99-100.

<sup>51</sup> NERUDA, P. *Canto general*. Chile: Pehuén Editores, 2005, p. 47.

Unidad 12: El auge del Imperio de los Austrias			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II.  Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica.  El Siglo de Oro: arte y cultura.	5. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.	Cada alumno crea unas tablas a modo de esquema, se dividen en los diferentes sistemas de gobierno, y se van completando los huecos con la información que se va explicando en el aula.
	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores del siglo XVI en Europa.	6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los “Treinta Años”.	Dividimos la clase en diferentes grupos y a cada uso se le asigna un reino. Partiendo de la base explicada en clase, los alumnos investigan sobre los reinos y su papel en los conflictos. Se reconstruyen los hechos en común.
	7. Conocer la importancia de algunos autores y obras en el siglo XVI.	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.	Se trabaja con un fragmento del Quijote <sup>52</sup> , obra de Miguel de Cervantes, y un fragmento de una obra de teatro de Lope de Vega <sup>53</sup> . Los alumnos entran en contacto con la literatura del Siglo de Oro.
	* Identificar y entender los motivos de la Contrarreforma y sus principales ideas.	* Describe la llegada de Carlos I al trono, los momentos clave de su reinado y la fecha de abdicación.	Se proyecta un vídeo de YouTube <sup>54</sup> dedicado, expresamente, a Carlos I. Una vez visualizado, se hace una reflexión entre todos y se les pide un comentario por escrito sobre el reinado del monarca.
	* Situar los principales focos de las guerras de religión en Europa bajo los reinados de Carlos I y Felipe II.	* Construye el espacio territorial del imperio en tiempos de Felipe II.	Con la ayuda de Google Maps y una herramienta de dibujo los alumnos indican todos aquellos territorios que estuvieron bajo su poder. Además, hacen una reflexión sobre la frase: sobre el imperio español nunca se ponía el sol.
		* Identifica la Batalla de Mühlberg, la Armada Invencible y las guerras en los Países Bajos.	Se introducen con el cuadro “La batalla de Mühlberg”, una escena de un capítulo de Los Simpson donde se menciona la Armada Invencible y el grabado anónimo “El sitio de Maastricht”. Se les pregunta si podrían explicar a qué hechos históricos pertenecen las imágenes. Posteriormente se explican los contenidos detenidamente.

<sup>52</sup> CERVANTES, M. y JAY, J. (ed.). *Don Quijote de la Mancha I*. Madrid: Cátedra, 2005.

<sup>53</sup> VEGA, L. F. y MARÍA, J. (ed.). *Fuente Ovejuna*. Madrid: Cátedra, 2009.

<sup>54</sup> Academia Play. “Carlos V: el soberano más poderoso de la cristiandad”. YouTube. 2019 [consulta: 30 mayo 2019]. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=fM2XghXmH\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=fM2XghXmH_o).

Unidad 13: La decadencia del Imperio de los Austrias				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	
Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.  La crisis de la monarquía de los Austrias.  La crisis del siglo XVII en la Corona de Castilla.	* Analizar la decadencia del Imperio de los Austrias bajo el reinado de Felipe III, Felipe IV y Carlos II.  * Identificar los conflictos interiores y exteriores que marcaran estos reinados.  * Interpretar la situación económica del Imperio en estos momentos.	* Interpreta el modelo de reinado basado en los validos.  * Distingue las figuras del Duque de Lerma y el Conde-duque de Olivares.  * Localiza el palacio de Felipe III en Valladolid y su función, así como su actual relación con el barrio de Huerta del Rey.  * Analiza las causas y las consecuencias de la crisis demográfica y económica.	Una vez explicados los contenidos de historia, se trabaja con los retratos ecuestres del Duque de Lerma y el Conde-duque de Olivares. El objetivo es que, individualmente, los alumnos sean capaces de reconocerlos y de explicar en una breve redacción las acciones más importantes de cada uno. Posteriormente, se hace una puesta en común para comprobar si los conocimientos se han asimilado.  Se organiza una visita escolar complementaria con el fin de mostrar a los alumnos la ubicación del Palacio de la Ribera. Se explican ciertos contenidos, se explica su relación con Huerta del Rey y se introduce a Rubens.	COMP. CE AA CL
			Haciendo uso de unos textos reelaborados procedentes de un escrito realizado por Juan A. Sánchez Belén <sup>55</sup> se trabaja con los alumnos las causas, las medidas que se tomaron para afrontar la crisis y las consecuencias que tuvieron en los años posteriores.  Los alumnos realizan un árbol genealógico de la familia de los Habsburgo hasta llegar a Carlos II, donde investigarán los nombres de las personas que se disputaran el trono y las causas que llevarán al estallido de la Guerra de Sucesión Española.	CE AA
	* Entiende los conflictos que desencadenará la ausencia de herederos al trono de Carlos II.			CD CL CE I AA

<sup>55</sup> SÁNCHEZ, J. A. "Medidas extraordinarias para una crisis económica a finales del reinado de Carlos II. Las reformas del Duque de Medinaceli y del Conde de Oropesa". En: *Trocadero: revista de historia moderna y contemporánea*. Cádiz, 2011, nº 23, pp. 7-36.

Unidad 14: La Europa del siglo XVII			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas.  La Guerra de los Treinta Años.	5. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.	Haciendo uso de las tablas creadas para la Unidad didáctica 12 se completan los apartados incompletos dedicados al panorama europeo.
	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores del siglo XVII en Europa.	6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los ‘Treinta Años’.	Se trabaja con un texto <sup>56</sup> en el que se habla de las causas y las relaciones de los países para que acabara estallando el conflicto. Como complemento, se visualiza un vídeo de YouTube <sup>57</sup> en el que se explican las causas, las fases y las consecuencias de la Guerra de los Treinta Años.
7. Conocer la importancia de algunos autores y obras en el XVII.	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.	Con el objetivo de dar a conocer a los alumnos la literatura de esta época se trabaja con textos de grandes autores del siglo XVII y después se pide a los alumnos que investigue en sus casas sobre dichos personajes, con el objetivo de conocer mínimamente su biografía y algunas obras a mayores. Se trabaja con textos de Molière <sup>58</sup> , Madame de La Fayette <sup>59</sup> y Hobbes <sup>60</sup> .	CD CL CE

<sup>56</sup> ALDEA, Q. “España y Europa en la Guerra de los Treinta Años”. En: *Cuenta y razón*. Madrid: Fundación de Estudios Sociológicos, 2000, nº 115, pp. 72-74.

<sup>57</sup> Marta R. M. “La guerra de los 30 años”. YouTube. 2019 [consulta: 31 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sGfe2qbm16g>.

<sup>58</sup> POQUELIN, J. B. (MOLIÈRE) y HERNÁNDEZ, F. J. (ed.). *El avaro; El enfermo imaginario*. Madrid: Cátedra, 1993.

<sup>59</sup> PIOCHE DE LA VERGNE, M. M. y CALATAYUD, E. (trad.). *La princesa de Clèves*. Madrid: Nórdica Libros, 2009.

<sup>60</sup> HOBBS, T. y ESCOHOTADO, A. (trad.). *Leviatan*. Barcelona: Deusto Ediciones S.A., 2018.

Unidad 15: La ciencia y el arte del Barroco			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI, XVII y XVIII.	8. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado	* Identifica los puntos clave de la Contrarreforma en referencia al arte.	Se explican los contenidos en clase y, haciendo uso de diapositivas proyectadas sobre una pizarra digital, se apoyan los elementos clave con imágenes de obras de arte en las que se observa claramente la influencia de la iglesia en el cambio de mentalidad fijado por el Concilio de Trento.
	* Explicar la influencia de la Contrarreforma en el cambio de mentalidad y el nuevo estilo.	* Distingue entre Copérnico y Galileo Galilei. Analiza la propuesta de heliocentrismo.	Primero se hace una reflexión inicial donde se busca descubrir el nivel de conocimiento que tienen los alumnos sobre estos personajes histórico.
	* Analizar los conceptos de tenebrismo, naturalismo y bodegón.	* Identifica a Caravaggio, Artemisia Gentileschi, Bernini, Borromini, Velázquez, Josefa de Óbidos y Gregorio Fernández.	Después, se les entrega unos textos <sup>61</sup> y se leen en clase, con el objetivo de llevar a cabo, posteriormente, una reflexión sobre este apartado.
* Distinguir las diferentes manifestaciones artísticas del Barroco.			Se divide la clase en grupos y se entregan una serie de textos en los que se habla de pintura <sup>62</sup> , escultura <sup>63</sup> y arquitectura <sup>64</sup> .
* Diferenciar entre Barroco y Rococó.			A continuación, se les pide que lleven a cabo una investigación sobre esos artistas y que articulen una exposición oral para sus compañeros, haciendo uso de múltiples imágenes con el objetivo de que las asimilen para el posterior examen.
		8.1. Identifica obras significativas del arte Barroco (* pintura, escultura y arquitectura a nivel nacional e internacional).	Mediante un Kahoot se comprueba si los alumnos (organizados en grupos de dos) han adquirido los conocimientos clave.

<sup>61</sup> JIMÉNEZ, J. R. "Galileo y la condena del heliocentrismo. 400 aniversario". En: *Revista española de física*. Granada: Universidad de Granada, 2016, vol. 30, nº 1, pp. 19-22.

<sup>62</sup> PACCIAROTTI, G. *La pintura barroca en Italia*. Tres Cantos (Madrid): Istmo, 2000.

<sup>63</sup> BROUCHER, B. *La escultura barroca en Italia*. Barcelona: Destino, 1999.

<sup>64</sup> NORBERG, C. *Arquitectura barroca*. Madrid: Aguilar, 1989.

			En caso de dar la respuesta correcta, el primer grupo que haya acertado debe argumentar su elección haciendo uso del vocabulario adecuado.	
	* Distingue entre el arte barroco y el rococó.		Haciendo uso de imágenes que muestran retablos y pinturas de estilo rococó se señalan los elementos clave de esta vertiente artística, haciendo hincapié en las diferencias respecto al arte barroco. Los alumnos debes escoger buscar una obra de arte rococó y hacer un breve comentario por escrito.	CD CL CE I
	* Describe características del arte Barroco.		Se organiza una visita escolar complementaria al Museo del Prado, donde los estudiantes se repartirán en grupos creados previamente en el aula, cada uno con tres integrantes. Una vez allí, y teniendo ya las obras seleccionadas e investigadas con anterioridad, cada grupo comentará las obras in situ, demostrando sus conocimientos y su vocabulario.	CL CE AA



### **3.3. Decisiones metodológicas y didácticas**

Una vez realizada la secuenciación de los contenidos, el siguiente apartado que se debe tratar a la hora de llevar a cabo la programación de una asignatura es aquel destinado a la concreción de la metodología que va a emplear el docente a la hora de transmitir sus conocimientos a los alumnos. La docencia en España viene de una tradición en la que las clases se desarrollaban siguiendo el guion establecido por el profesor, donde el papel de los alumnos se limitaba única y exclusivamente a escuchar y copiar los contenidos en sus cuadernos, con el objetivo de memorizar la máxima información posible. De esta manera, cuando llegara el momento de realizar el examen estos podrían volcar todos esos “conocimientos” sobre el papel y obtener así una calificación alta. Esto ha derivado, tras muchos años, en una opinión negativa y de rechazo de los alumnos hacia la asignatura y los contenidos de Geografía e Historia.

Sin embargo, no hay que olvidar que este impulso por renovar la metodología dentro de las aulas no es algo nuevo, sino que ya en el siglo XX nos encontramos con pioneros en la innovación docente. Si nos centramos en el caso concreto de España, ya incluso en el siglo XIX existía una actitud permanente de crítica, mejora e innovación de la mano del movimiento Escuelas Nuevas<sup>65</sup>. Como principales figuras de esta búsqueda de nuevas metodologías didácticas nos encontramos con Francisco Giner de los Ríos como máximo representante de la corriente laico-burguesa (Institución Libre de Enseñanza), Andrés Manjón como representante de la corriente de carácter confesional (Escuelas del Ave María) y Ferrer Guardia como representante de la corriente de carácter obrero (Escuela Moderna)<sup>66</sup>.

Si bien es cierto que parte del profesorado se declara contrario a eso que denominamos “metodología tradicional” y continúan con lo iniciado en el pasado en cuanto a metodología se refiere, no se puede negar la efectividad y la necesidad de mantener una parte de esta forma de trabajo dentro de las aulas. La reformulación de los contenidos y la explicación por parte del profesor de cara a sus alumnos es algo que se considera imprescindible<sup>67</sup>. Ese trasvase de información entre alumno y profesor es la

---

<sup>65</sup> PERICACHO, F. J. “Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (finales del siglo XIX hasta nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas”. En: *Revista complutense de educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014, vol. 25, nº 1, p. 49.

<sup>66</sup> *Ibid.*, pp. 50-51.

<sup>67</sup> ALEGRÍA, J., MUÑOZ, C. y WILHELM, R. W. *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*. Chile: Universidad de Concepción, 2008, p. 98.

base de la educación, pero no el pilar fundamental. El objetivo final es que esa información y esos valores que reciben los alumnos puedan ser aplicados tanto dentro como fuera del aula y que estos les sirvan en su formación como personas. Entra entonces en escena la siguiente sentencia:

El profesor ha de tener clara la exigencia de construir de forma eficaz el nexo entre las instancias fundamentales de la disciplina y necesidades formativas reales de los estudiantes a través de la necesidad de leer, interpretar, acompañar y valorar la relación enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta constantemente la referencia a la reflexión de algunos modelos metodológicos y de estrategias didácticas<sup>68</sup>.

Como bien dice la autora, en nuestro trabajo como profesores hemos de favorecer la aparición de lazos de unión entre los contenidos y las necesidades de la vida real que tienen nuestros alumnos, fomentando acciones como la lectura de textos y la interpretación de los mismos con el objetivo de desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de crear nuevas ideas o pensamientos a raíz de esos textos. Aparecen entonces las ideas de J. Piaget y J. Bruner sobre el enfoque del aprendizaje, donde el primero defiende que la ampliación de conocimientos provoca inquietud y necesidad por aprender en los alumnos, mientras que el segundo afirma que todo, absolutamente todo aquello que despierte curiosidad en los estudiantes favorecerá y enriquecerá el aprendizaje<sup>69</sup>.

Si fijamos nuestra atención en la materia de historia por ser los contenidos que nos competen, la enseñanza de esta asignatura nos permitirá dar a conocer a los alumnos los hechos ocurridos no con la finalidad de que los memoricen, sino con el objetivo de que entiendan y comprendan que son esos hechos los que han moldeado la realidad y las relaciones sociales con las que convivimos en nuestro día a día<sup>70</sup>. Es decir, el objetivo final consistiría en decantarse por una mezcla de las teorías anteriormente mencionadas, pues somos los profesores los que tenemos que provocar esa inquietud y esa curiosidad en los alumnos para ganarnos su atención y facilitar su aprendizaje, recurriendo a actividades que les permita trabajar con lo aprendido y ponerlo en práctica. Además, la

---

<sup>68</sup> MULÈ, P. "La formación del profesor entre contenidos y didáctica disciplinaria". En: MULÈ, P. y DE LA ROSA, C. (coord.) *Educación didáctica y cultura de formación humanística. Un nuevo profesor para la escuela europea*. Roma: Anicia, 2015, p. 54.

<sup>69</sup> MULÈ, P. *Ob. cit.*, p. 59.

<sup>70</sup> PRATS, J. "Porqué y para qué enseñar historia". En PRATS, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011.

llegada de la LOGSE a los centros escolares provocó que la educación dejara de basarse únicamente en la memorización de hechos históricos, sino que fueron introducidos tres nuevos tipos de contenido: conceptuales, procedimentales y actitudinales<sup>71</sup>. Una manera de trabajar con estos contenidos serían los juegos de rol, presentes en la programación de este Trabajo Fin de Máster por el papel que cumplen a la hora de facilitar la asimilación de determinados hechos históricos o aspectos sociales de una época. Además, permite a los alumnos trabajar aspectos como la ética y los dilemas morales<sup>72</sup>.

Si profundizamos un poco más en este apartado y nos centramos en el caso concreto de la didáctica de la historia en nuestras escuelas e institutos a lo largo del tiempo se puede observar cómo esta asignatura, y sus contenidos, han sido utilizados de manera muy diversa, en función del contexto político y social que estuviera implementado en un determinado momento. Si lo analizamos detenidamente, nos encontramos con cinco funciones sociales que pueden atribuirse a la historia: función patriótica como refuerzo del sentimiento de autoestima, función propagandística, función como afirmación de superioridad cultural, función de ocio cultural y función creadora de un conocimiento científico<sup>73</sup>. El objetivo de los docentes es evitar esta manipulación de la historia con la finalidad de transmitir una serie de ideologías a los alumnos, es decir, debemos trabajar con el objetivo de que la historia sea explorada dentro de las aulas siguiendo los métodos de investigación propios de los historiadores, por ejemplo, haciendo uso de diversas fuentes, las cuales permitirían a los alumnos contrastar versiones sobre diferentes hechos históricos para que ellos mismo aprendan a interpretar las palabras del pasado y sepan escoger la versión más plausible, dejando de lado la mera memorización de fechas y párrafos interminables que terminan por provocar ese rechazo a la historia ya explicado<sup>74</sup>.

Sin embargo, no todo radica en el papel del profesor dentro del aula a la hora de hablar de didáctica dentro de la asignatura de historia. El alumnado de secundaria presenta

---

<sup>71</sup> GARCÍA, A. L. y JIMÉNEZ, J. A. *Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Granada: Universidad de Granada, 2006, p. 31.

<sup>72</sup> GRANDE, M. y ABELLA, V. "Los juegos de rol en el aula". *Education in the knowledge society*. 2010 [consulta: 12 junio 2019]. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7450/7466>, pp. 63-69.

<sup>73</sup> PRATS, J. *Ob. cit.*, p. 15.

<sup>74</sup> ACOSTA, L. M. "La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest". *Clío: History and teaching*. Barcelona, 2010, nº 36 [consulta: 14 junio 2019]. Disponible en: [http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta\\_jehecan.pdf](http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_jehecan.pdf).

una serie de dificultades a la hora de trabajar los contenidos de esta materia por los siguientes motivos: falta de motivación, escasos conocimientos previos, mala memorización, errores en el dominio de conceptos, bajo nivel de desarrollo procedimental, escaso nivel para interpretar y emitir juicios, insuficiente grado de abstracción y perspectiva y, por último, corto nivel de participación y colaboración<sup>75</sup>. Con el objetivo de solucionar estos problemas que tanto lastran el aprendizaje de los contenidos de historia, los estudiantes deben conocer y aprender a trabajar con las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, de tal manera que, cuando el docente proponga una serie de actividades, estos puedan interactuar con el material sin ningún tipo de impedimento. Si conseguimos que los alumnos sean capaces de comprenderlas y manejarlas cuando trabajan con los contenidos de historia tendrán mayores facilidades a la hora de estudiar y entender las explicaciones dadas en clase, pues podrán relacionar unos hechos con otros y desarrollar un discurso histórico con muchísima mayor facilidad. Las dimensiones del pensamiento histórico son:

- Significatividad: el discurso de la historia se ha desarrollado mediante la elección de momentos clave, hechos de gran relevancia que marcaron la política y la sociedad del momento.
- El trabajo con las fuentes: son la base de la historia, los restos del pasado, y poseen orígenes y clasificaciones muy variadas. Los alumnos deben aprender a trabajar con ellas para poder interpretarlas y clasificarlas según su origen.
- Cambio y continuidad: los alumnos deben comprender que la historia no es algo estático, sino que es fruto del devenir del tiempo. Además, desde pequeños les enseñamos a separar el tiempo histórico por etapas claramente diferenciadas, pero deben entender que los cambios que se produjeron en esos momentos no eran radicales, ni espontáneos, ni simultáneos; del mismo modo las sociedades del momento no eran conscientes de las divisiones históricas que nosotros establecemos.
- Causas y consecuencias: son el otro elemento clave de la historia, pues todos los cambios políticos y sociales que han marcado el discurso histórico tienen sus causas y sus consecuencias. Los alumnos deben entender que ambos aspectos no tienen por qué ser cercanos en el tiempo, sino que el detonante de un conflicto

---

<sup>75</sup> GARCÍA, A. L. y JIMÉNEZ, J. A. *Ob. cit.*

puede tener su origen siglos atrás, del mismo modo que sus consecuencias pueden seguir vigentes hoy en día.

- Perspectiva histórica y dimensión ética: trabajando con diferentes fuentes, los alumnos deben aprender a ponerse en el papel de las personas de la época y en la mentalidad que imperaba en ese momento, desarrollando de esta manera el concepto de empatía histórica<sup>76</sup>.

### **3.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en la materia**

Si hay una asignatura que sea ideal para el trabajo de elementos transversales junto con la materia preestablecida por el currículo oficial esa es la asignatura Geografía e Historia, especialmente después de la introducción por parte de la LOMCE de tres nuevos tipos de contenidos, siendo importantes en este apartado los contenidos actitudinales al considerarse una necesidad realmente importante en numerosos centros públicos y privados<sup>77</sup>. Como bien ha sido explicado en el punto anterior, a lo largo de la historia esta materia se ha utilizado no solo para enseñar lo que ocurrió en el pasado, sino que han sido muchos los regímenes que se han aprovechado de ella para adoctrinar a las sociedades del momento. Hoy en día hay un rechazo absoluto al empleo de la historia con esa finalidad, pero aun así se sigue prestando a trabajar con elementos transversales que son realmente útiles para los alumnos: la educación en valores como una nueva concepción educativa<sup>78</sup>.

El primero de ellos sería, precisamente, la empatía histórica, la cual permite a los alumnos ponerse en lugar de otras personas (en este caso del pasado) para intentar discernir y reflexionar porqué se hicieron las cosas de una manera y no de otra. Además, el hecho de trabajar con la empatía es realmente útil, porque es algo que deben aprender a utilizar en la vida diaria.

---

<sup>76</sup> SAINZ, J. "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO". En: *Clío: revista de historia*. Barcelona: Comunicación y Publicaciones, 2013, nº 39, p. 4: La empatía histórica busca poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado. Este tipo de ejercicios conduce generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista.

<sup>77</sup> GARCÍA, A. L. y JIMÉNEZ, J. A. *Ob. cit.*, p. 33.

<sup>78</sup> FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. "Educación en valores: los contenidos transversales". En: BERMEJO, B. (coord.) y RODRÍGUEZ, J. (coord.) *La educación en valores: orientación para su desarrollo en la Educación Secundaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005.

De nuevo, retomamos la idea de que no solo transmitimos conocimientos para que los alumnos memoricen información, sino que nuestro objetivo último como profesores es formar ciudadanos que cuenten con una serie de valores como el respeto y la tolerancia hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual o el color de su piel. Mediante los juegos de rol se busca precisamente esa tolerancia hacia todas las personas.

Otro de los elementos transversales que se puede trabajar junto a los contenidos de historia es el respeto y la admiración hacia el arte y sus más diversas manifestaciones, pues si se observan las actividades planteadas en la programación didáctica no se habla solo de pintura, escultura o arquitectura. Se trabaja también con obras literarias, en prosa o verso, así como con obras pertenecientes al género dramático. Se busca que los alumnos respeten y, si es posible, admiren este tipo de manifestaciones artísticas, pues todas ellas son un reflejo de los hechos narrados por los historiadores y los profesores dentro de las aulas. Deben entender que la diversidad de estilos es fruto de los cambios sociales, políticos y de mentalidad que se fueron sucediendo con el paso de los siglos y que, tanto el arte como la historia, van de la mano y no se pueden considerar cosas totalmente diferenciadas. Todas las pinturas, esculturas, todos los edificios y todas las manifestaciones literarias son un espejo del momento en el que fueron desarrolladas y de la mentalidad que predominaba en ese momento.

El respeto y la valoración del papel de la mujer a lo largo de la historia es otro de los valores en los que se debería hacer más hincapié, dado que la gran mayoría de los nombres que han pasado a la historia por sus acciones, buenas o malas, han sido hombres. Y lo mismo ocurre en el mundo del arte, donde apenas se visibiliza que, junto a los grandes artistas masculinos que todo el mundo conoce, hubo también mujeres como Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola o la hispano-lusa Josefa de Óbidos, quienes desarrollaron una actividad creativa de lo más importante. Por esta razón se promueven actividades de investigación en la programación del curso de 2º de la ESO, con el objetivo de que los alumnos conozcan el nombre de estas mujeres, investiguen sobre ellas y descubran cual fue su legado.

El último de los valores o elementos transversales que se puede extraer de la programación para el curso de 2º de la ESO no es otro que el de aprender a trabajar en equipo, dejando los individualismos a un lado y confiando en el trabajo y las capacidades

de los demás a la hora de obtener los mejores resultados. Vivimos en un mundo donde la mayoría de los trabajos se desempeñan en grupo y los alumnos deben aprender a repartirse tareas y responsabilidades desde muy temprano, de tal manera que el resultado final sea igual o superior a lo que ellos piensan que podrían hacer si lo llevaran a cabo de manera individual.

### **3.5. Medidas que promueven el ámbito de la lectura**

Como es lógico, la historia y todos sus conocimientos no se pueden entender, comprender y asimilar sin la lectura de libros (bien con fuentes históricas o bien con obras literarias del momento que nos muestren la perspectiva de los autores ante un determinado acontecimiento). Los alumnos que pertenecen al nivel formativo de secundaria suelen estar asociados con niveles muy bajos de lectura y escaso interés por tener un libro entre sus manos, si bien es cierto que en ocasiones nos encontramos con excepciones. Del mismo modo, hasta hace poco tiempo no nos encontrábamos con medidas o ideas destinadas a cambiar esta realidad presente dentro de las aulas<sup>79</sup>.

Según varios estudiosos, a la hora de trabajar con el ámbito de la lectura se pueden diferenciar tres tipos en función de los objetivos que se persiguen: lectura vicio, lectura placer y lectura trabajo. Es esta última la que se desarrolla en las aulas, pues su objetivo principal consiste en aprender nuevos contenidos<sup>80</sup>. Sin embargo, los docentes deberían fomentar, de manera mucho más incisiva, que los alumnos desarrollasen una lectura por placer. Esto permitiría que los alumnos fuesen capaces de interpretar textos con mayor facilidad, provocando incluso que sean capaces de formular sus propias hipótesis, las cuales incitarían a buscar nuevas fuentes con las que confirmar o desechar dichas ideas.

Este cambio en la tendencia dominante, en lo que a la lectura se refiere, no puede darse de la noche a la mañana, por lo que los profesores deberían fomentar la lectura de textos con un objetivo bien definido. Es decir, se debe acabar con el uso de determinados textos “por cumplir” y buscar recursos que realmente sean capaces de interesar a los alumnos para convertirlos en verdaderos aficionados de la lectura. Si se leen con atención las actividades planteadas en el presente Trabajo Fin de Máster, muchas de las lecturas

---

<sup>79</sup> CARDOZO, G. “La lectura: placer de los estudiantes”. En: *Rastros rostros*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015, vol. 17, nº 31, p. 91.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 92.

propuestas buscan completar los contenidos de la asignatura, pero también iniciar investigaciones mucho más profundas para la elaboración de trabajos y fomentar posteriores debates dentro del aula en los que los alumnos deben argumentar sus ideas y sus respuestas. Además, se emplean ejemplos muy variados y se busca acercar a los alumnos no solo a la literatura de los grandes personajes de cada época, sino que también se pretende que entren en contacto con la literatura de escritores contemporáneos que han estudiado los contenidos y han reflejado sus ideas por escrito.

### **3.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación**

Antes de abordar el siguiente apartado debemos diferenciar entre evaluación y calificación. La calificación consiste en poner una nota a un alumno por haber realizado un trabajo, un examen... pero esto no es más que un apartado dentro de la evaluación. El proceso de evaluación se entiende como una acción continuada, en la que se tienen en cuenta numerosos factores como la participación del alumnado en las actividades, su actitud, el interés que muestran al llevarla a cabo, etc. Este proceso de evaluación no se centra únicamente en el alumnado, sino que los propios profesores deben aprovecharse de ella para mejorar la metodología empleada, las actividades planteadas, el plan de actuación propuesto a lo largo del curso, etc<sup>81</sup>. De hecho, si atendemos a los diferentes procesos de evaluación podemos diferenciar cuatro tipos: evaluación inicial o predictiva, evaluación formativa, evaluación final y metaevaluación (cuyo objetivo es conocer hasta qué punto se han ampliado los objetivos propuestos y hasta qué punto han sido útiles en el proceso de aprendizaje)<sup>82</sup>.

Por esta misma razón, los instrumentos de evaluación no pueden reducirse únicamente a uno, el examen, independientemente de que se realice uno trimestral o existan parciales. Son muchas las variantes que entran en juego a la hora de evaluar a un grupo de estudiantes de secundaria si seguimos una programación. Por este motivo, a continuación, aparecerán desglosados los porcentajes que tendrán cada uno de los diferentes elementos de evaluación a lo largo del curso escolar planteado en este trabajo:

---

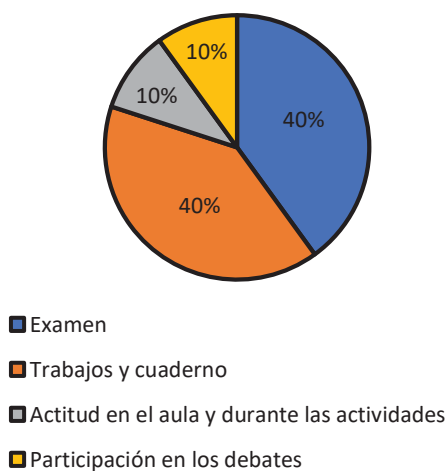
<sup>81</sup> RODRÍGUEZ, M. "La evaluación en Educación Secundaria". En: COLL, C. (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2010, p. 157.

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 158-160.



- Examen: si bien es cierto que no será la pieza clave del grueso de la evaluación, la calificación que se obtenga en él o en ellos (ante la posibilidad de que se lleven a cabo exámenes parciales) tendrá un peso importante en la evaluación final. La nota que se obtenga valdrá un 40% sobre el total de la nota final.
- Trabajos y cuaderno de aula: tanto las actividades propuestas en las que se ha de entregar una reflexión por escrito o un trabajo en grupo como el cuaderno de aula configuran el segundo gran elemento a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la evaluación de los alumnos. El peso que se les otorga es de un 40% sobre la nota final.
- Actitud en el aula y durante las actividades: el interés que los alumnos muestren tanto en clase como durante el desarrollo de las actividades se tendrá en cuenta a la hora de llevar a cabo la evaluación, del mismo modo que se tendrá en cuenta que los alumnos tengan una actitud de respeto hacia el profesor y hacia sus compañeros. Este apartado cuenta con un valor del 10% sobre el total de la nota.
- Participación en los debates: si se observa la programación se puede ver cómo los debates son un recurso muy utilizado para reforzar los conocimientos y comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos, así como su vocabulario y la expresión oral a la hora de argumentar sobre un tema en concreto. A este último elemento se le otorga un peso del 10% sobre el total de la nota final.

### **Instrumentos de evaluación**



**Fig. 3.** Gráfico sobre instrumentos de evaluación y su porcentaje.

En cuanto a la calificación de la expresión escrita en los exámenes o en los trabajos, bien hechos a mano o bien realizados mediante ordenador, se tendrá en cuenta el número de faltas de ortografía cometidas por el alumno. Cada una de las faltas restará 0,1 puntos de la nota final hasta un máximo de un punto, dando por tanto al alumno un margen de diez errores. En caso de superar ese límite, el examen pasará a estar suspenso, obligando al alumno a examinarse de nuevo de todos los contenidos en un examen de recuperación. Esta medida se basa en la importancia que tiene que los alumnos sean capaces de expresarse correctamente en una asignatura donde la redacción de contenidos en los exámenes o la redacción de trabajos a raíz de diferentes actividades es fundamental para saber expresar los conocimientos.

### **3.7. Medidas de atención a la diversidad**

Desde que son creadas, todas las leyes de educación tienen como objetivo fundamental garantizar una calidad de educación para todos los alumnos, independientemente de su situación familiar o económica. Con esta finalidad se desarrolla un currículo y se toman una serie de medidas que buscan fomentar ese acceso igualitario a los contenidos para todos los estudiantes, la inclusión social y la no discriminación<sup>83</sup>. La adopción por parte del gobierno de un currículo abierto y flexible podría considerarse como la primera de las medidas de atención a la diversidad que se busca imponer, pero luego son los propios centros, e incluso los docentes en sus clases, los que tienen que llevar a cabo la introducción de una serie de propuestas con las que favorecer esa igualdad entre estudiantes, independientemente de su origen o el nivel adquisitivo de su familia.

Esa gran diversidad de la que se habla hoy en día impide que tengamos un modelo de alumno ideal, definido por una edad y un nivel escolar establecido. Cada uno de los estudiantes que componen las aulas de nuestros centros tienen una determinada forma de pensar, de actuar ante determinadas situaciones, de sentir... si entendemos la educación como un derecho básico es imprescindible que actuemos buscando esa integración de todos los alumnos<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> ARNAIZ, P. "Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria". En: *Revista de educación*. Madrid: Ministerio de Educación, 2009, nº 349, p. 205.

<sup>84</sup> CAMPILLO, M. R. y TORRES, A. "Medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria. Murcia Educa. 2012 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unidad32.pdf>.

Con el objetivo de fomentar esa inclusión se propondrán a continuación algunas medidas destinadas a la atención a la diversidad. La primera de ellas puede considerarse una de las más básicas, pero también una de las más eficientes. En las actividades propuestas para la presente programación del curso de 2º de la ESO se han descrito varios trabajos basados en la cooperación en equipo. El objetivo es que esos equipos, no en todas las ocasiones, pero sí en la mayoría, sean formados por los profesores con la idea de evitar que unos sean superiores a otros y que algunos alumnos queden aislados por el resto de sus compañeros. De esta manera, aquellos que tengan mejores capacidades beneficiarán a aquellos que presentan mayores dificultades para el aprendizaje.

Una medida de atención a la diversidad clasificada como “concreta” sería aquella que proporciona apoyo, actividades de recuperación y refuerzo en determinadas áreas<sup>85</sup> a los alumnos que presentan mayores dificultades en determinadas asignaturas o en unos contenidos concretos, como puede ser perfectamente el ámbito de la historia. Se propondrían de esta manera una serie de clases en el centro por la tarde, fuera del horario escolar preestablecido, con el objetivo de repasar contenidos y realizar múltiples ejercicios o lecturas que permitieran a estos alumnos acercarse al mismo nivel que tienen el resto de sus compañeros en clase. Además, el visionado de documentales o películas en estas clases podrían ser un refuerzo muy positivo para el alumnado, facilitando de esta manera la adquisición de los conocimientos.

### **3.8. Materiales de aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado**

Si hablamos de los materiales con los que se contaría para llevar a cabo las actividades, voy a utilizar como contexto las aulas y los medios con los que contaba en el Colegio Virgen Niña para poner un ejemplo verídico y lo más cercano posible a la realidad. Como se observa en la programación, son muchas las actividades que se llevan a cabo dentro del aula haciendo uso de los medios audiovisuales. En la clase del centro destinada a 2º B de la ESO se contaba con un proyector y los cables pertinentes para conectar un ordenador portátil y poder trabajar sin mayores problemas, así como con altavoces con los que reproducir material multimedia. De hecho, muchas de las

---

<sup>85</sup> CAMPILLO, M. R. y TORRES, A. “Medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria. Murcia Educa. 2012 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unidad32.pdf>, p. 10.

actividades se basan en el visionado de vídeos de YouTube o el trabajo con imágenes de obras de arte. Este material de aula se convierte, por tanto, en algo realmente útil para llevar a cabo todas aquellas actividades relacionadas con material audiovisual. Del mismo modo, las actividades en las que se hace uso del Kahoot<sup>86</sup> pueden ser realizadas sin mayores problemas en la sala de informática del centro. Pese a tener unas dimensiones reducidas cuenta con el material necesario para permitirnos trabajar con facilidad y en buenas condiciones.

El segundo material con el que se ponen en práctica los contenidos del currículo es el libro de texto, el cual permite al profesor estructurar las unidades didácticas y, además, trabajar todo aquello que se exige como mínimo a los alumnos. Si bien es cierto que algunos de los puntos que conforman las diferentes unidades didácticas están escasos de información, en especial aquellos dedicados al arte, la gran mayoría están bastantes completos y son de fácil comprensión para el alumnado, permitiéndoles manejar la información con facilidad y seguir las explicaciones del profesor antes de llevar a cabo alguna de las actividades con el objetivo de reforzar determinados conocimientos.

El tercer material con el que se trabaja dentro del aula son los fragmentos de obras literarias y manuales de historia del arte, con los cuales se pueden manejar los contenidos de un determinado estilo y ampliar mucho más la información presente en los libros de texto. Además, el uso de estos fragmentos literarios va a permitir, en determinadas ocasiones, favorecer la posterior investigación de los alumnos, pues para algunas de las actividades planteadas estos textos son una mera introducción con aspectos muy generales que después deben completar. Hay actividades en las que, haciendo uso de estos textos, lo cuales proceden de diferentes fuentes, se busca fomentar un debate posterior dentro del aula con el objetivo de comprobar si los alumnos han sido capaces de comprender e interpretar lo que se narra en el texto.

---

<sup>86</sup> RAMIREZ, I. "Kahoot!: qué es, para qué sirve y cómo funciona". Xataka Basics. 2018 [consulta en 24 junio 2019]. Disponible en: <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>: El Kahoot es un sistema de pregunta-respuesta ideado para colegios, institutos y universidades con el objetivo de llevar a cabo una evaluación de contenidos de manera dinámica. Se puede trabajar con esta plataforma desde un ordenador o haciendo uso de la app disponible para cualquier smartphone, independientemente de que el sistema operativo utilizado sea Android o IOS. Los profesores tienen la posibilidad de crear sus propios cuestionarios con los que evaluar los contenidos de una asignatura y el sistema destaca por su enorme versatilidad, así como por el carácter competitivo que posee, fomentando la participación de los alumnos con el objetivo de ser los vencedores del juego.

### **3.9. Programa de actividades complementarias y extraescolares**

En la programación de Geografía e Historia diseñada para el curso de 2º de la ESO se puede observar cómo aparecen reflejadas cuatro propuestas de actividades complementarias para los alumnos, las cuales aparecen descritas por el Boletín Oficial de Castilla y León del año 2015 de la siguiente manera:

1. Son actividades escolares complementarias aquellas que se realizan por los centros como complemento de la actividad escolar dentro del horario de obligada permanencia de los alumnos en el mismo. Excepcionalmente una determinada actividad se podrá extender más allá del horario de obligada permanencia en el centro<sup>87</sup>.

Siguiendo esta premisa, todas las actividades planteadas se llevan a cabo durante el horario escolar y en todas ellas se busca trabajar con los estándares de aprendizaje que aparecen fijados en el currículo oficial de la comunidad de Castilla y León, favoreciendo además que los alumnos sean evaluados por competencias, que al final es el objetivo que se persigue con la imposición de la LOGSE. Estas actividades poseen un carácter obligatorio y, por tanto, todos los alumnos están en la obligación de acudir a ellas y de realizar las actividades oportunas, con el objetivo de ser evaluados por el profesor tanto en contenidos como en competencias. A continuación, aparecen numeradas las actividades, con su localización en la programación y su descripción.

1. La primera de las actividades se realiza en la “Unidad didáctica 1: Fragmentación del mundo antiguo” y consiste en lo siguiente: se organiza una visita escolar complementaria a la villa romana de Almenara-Puras (Olmedo), donde se explica el origen de este tipo de edificios y su relación con el desarrollo posterior del denominado feudalismo. Los alumnos que no acudan a esta visita podrán trabajar los contenidos con un vídeo de YouTube.

El objetivo que es los alumnos sean capaces de ver y conocer un ejemplo de villa romana in situ, visitando tanto los restos arqueológicos como la reconstrucción a escala real de la villa, de tal manera que los contenidos salgan del aula y puedan ser aplicados en un contexto real.

2. La segunda de las actividades se desarrolla dentro de la “Unidad didáctica 11: La época de los grandes descubrimientos geográficos” y consiste en lo siguiente: se

---

<sup>87</sup> España. Disposiciones Generales de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de Castilla y León*, lunes 5 de junio de 2017, nº 105, p. 20246.

organiza una visita escolar complementaria a la Casa-Museo Colón (Valladolid). Dividimos la clase en grupos y cada uno se encarga de “investigar” en la exposición sobre un aspecto en concreto. Recopilan información y toman fotografías para elaborar un trabajo y presentarlo ante sus compañeros.

Lo que se busca con este tipo de actividades es que sean útiles a la hora de abarcar los contenidos de una unidad, es decir, que los alumnos trabajen con el material que les proporciona el propio lugar de la visita para adquirir los conocimientos que se les exige y así conseguir superar la asignatura.

3. La tercera de las actividades se desarrolla dentro de la “Unidad didáctica 13: La decadencia del Imperio de los Austrias” y consiste en lo siguiente: se organiza una visita escolar complementaria con el fin de mostrar a los alumnos la ubicación del Palacio de la Ribera. Se explican los orígenes y su función durante el reinado de Felipe III, su relación con Huerta del Rey y se introduce a Rubens.

Puesto que Felipe III residió con su corte en Valladolid haciendo uso de este edificio como palacio de recreo se organiza la visita con el fin de que los alumnos conozcan la historia de su propia ciudad y se den cuenta de que, personajes de gran renombre como Rubens, trabajaron en Valladolid y caminaron por sus calles. Además, nos permite conectar la presencia de este palacio en ese margen del río Pisuerga con el posterior nacimiento de un barrio denominado Huerta del Rey.

4. La cuarta y última actividad se desarrolla en la “Unidad didáctica 15: La ciencia y el arte del Barroco” y consiste en lo siguiente: se organiza una visita escolar complementaria al Museo del Prado (Madrid), donde los estudiantes se organizarán en grupos creados previamente en el aula, cada uno con tres integrantes. Una vez allí, y teniendo ya las obras seleccionadas e investigadas con anterioridad, cada grupo comentará las obras in situ, demostrando sus conocimientos y su vocabulario.

La fastuosa colección del Museo del Prado se convierte en un elemento clave para tratar los contenidos relacionados con el arte del Barroco debido al gran número de obras de arte de renombre que se guardan en su interior. Los alumnos podrán trabajar directamente con la propia obra, sin necesidad de tener una pantalla como intermediario, y podrán observar elementos clave de este estilo, como el naturalismo, los contrastes de luces y sombras o el predominio del color sobre el

dibujo. Además, se podrá trabajar con obras de un artista introducido en una unidad anterior, Rubens, cuyo estudio es iniciado en la Unidad didáctica 13.

### **3.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro. Rúbrica en relación con:**

El último elemento clave que debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la programación de una asignatura es el proceso de evaluación, la manera en la que vamos a valorar el interés mostrado por los alumnos a la hora de llevar a cabo las actividades, el interés que han mostrado por la asignatura y sus contenidos y, por último, pero no menos importante, los conocimientos que han adquirido. Ese es el objetivo final como profesores de una determinada asignatura, que nuestros alumnos salgan de las aulas con nuevos conocimientos y, a la vez, con nuevas preguntas que les inciten a querer seguir aprendiendo. Una de los métodos más útiles y sencillos con los que se puede llevar a cabo esa evaluación es la rúbrica, “un instrumento que tiene por finalidad compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado”<sup>88</sup>. Mediante la realización de este tipo de tablas se facilita al alumnado la comprensión de los requisitos que debe cumplir para obtener la mayor puntuación posible, si bien es cierto que son los profesores lo que otorgarán mayor o menor peso a los elementos que en ella aparecen reflejados.

A la hora de llevar a cabo la elaboración de una rúbrica se ha de entender claramente las diferencias entre un objetivo cerrado y un objetivo abierto. Se entiende por objetivo aquello que el docente persigue estudiar con las actividades o las salidas escolares complementarias, es decir, nos estamos refiriendo a los estándares de aprendizaje. Los objetivos que nos permiten trabajar con rúbricas son los calificados como abiertos, en los que las múltiples respuestas o la actitud de los alumnos son los que determinan la valoración que van a obtener en función de la escala desarrollada por el profesor en la rúbrica. En función de los aspectos que queremos evaluar y cómo los queremos evaluar podemos diferenciar tres tipos<sup>89</sup>:

---

<sup>88</sup> ALSINA, J. “¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza?”. En: ALSINA, J. (coord.) *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro, 2013, p. 8.

<sup>89</sup> ALSINA, J. *Ob. cit.*, pp. 8-10.

- Rúbrica holística: modelo con el que se busca evaluar una tarea de manera global, haciendo uso de elementos descriptivos generales. Con ella se puede recopilar información de un alumno en concreto, pero también de la clase como grupo.
- Rúbrica analítica: se centra en la evaluación de actividades centradas directamente en el aprendizaje, en los objetivos. Al ser más concreta, los elementos que la conforman son mucho más descriptivos, pues hacen referencias a diferentes aspectos: procedimientos, fases...
- Rúbrica gráfica: los criterios que se evalúan haciendo uso de este tipo de tablas se refuerzan mediante la representación de diferentes símbolos gráficos, los cuales facilitan la comprensión al alumno.

Puesto que en la programación del 2º curso de la ESO se han desarrollado varias actividades con el juego de rol como protagonista por la gran cantidad de aspectos que permiten trabajar tanto a nivel de conocimientos como en relación a los elementos transversales, especialmente aquellos enfocados al apartado procedimental y normativo, la rúbrica modelo que se va a plantear a continuación va a versar sobre una de esas actividades, concretamente una de las ubicadas en la Unidad didáctica 3: La Europa feudal. A continuación, será presentada una tabla con una rúbrica planteada siguiendo el modelo analítico, en la cual también aparecerán el título de la actividad que se va a evaluar y el estándar que se pretende trabajar. En dicha tabla se valorarán, mediante un sistema de puntuación (0-10) dividido en cuatro grupos, aspectos relacionados con el desarrollo de la actividad. Conviene señalar, aunque aparece explicado en el apartado dedicado a la programación, que el estándar presentado no pertenece originalmente al currículo presente en el BOCYL de 2015, sino que ha sido añadido para el presente trabajo Fin de Máster.



<b>RÚBRICA. UNIDAD DIDÁCTICA 3: LA EUROPA FEUDAL</b>				
<b>Actividad:</b> Mediante un juego de rol, los alumnos interpretan distintos papeles dentro de la sociedad del momento (con los múltiples condicionantes que eso puede suponer). Cada ciertos minutos se cambian los papeles y comprueban las fuertes diferencias entre unos estamentos y otros.				
<b>Estándar:</b> *Comprende y explica las diferencias existentes en la sociedad estamental en este momento de la historia				
<b>Calificación de los contenidos relacionados con la unidad didáctica correspondiente</b>	<b>Muy bien (10-9)</b>	<b>Bien (8-7)</b>	<b>Suficiente (6-5)</b>	<b>Mal (&lt; 4)</b>
El alumno distingue los distintos estratos sociales.				
El alumno diferencia las subdivisiones que pueden existir en algunos estamentos.				
El alumnos comprende las relaciones de vallasaje y comprende quiénes las llevan a cabo.				
El alumno argumenta las grandes diferencias entre el clero regular y el secular.				
El alumno es entiende el papel de los campesinos para con el clero, los nobles y el rey.				
<b>Calificación del apartado procedimental y normativo</b>	<b>Muy bien (10-9)</b>	<b>Bien (8-7)</b>	<b>Suficiente (6-5)</b>	<b>Mal (&lt; 4)</b>
El alumno participa y asume su rol.				
El alumno se dirige respetuosamente a sus compañeros cuando interpreta el papel de un personaje con poder.				
El alumno muestra interés por asumir todos los papeles para comparar estilos de vida.				
El alumnos asume las consecuencias (temporales) de pertenecer al estamento más bajo de la sociedad medieval.				
<b>Adecuación de la distribución de espacios y tiempos</b>	<b>Muy bien (10-9)</b>	<b>Bien (8-7)</b>	<b>Suficiente (6-5)</b>	<b>Mal (&lt; 4)</b>
El alumno respeta su turno como miembro de un determinado estamento.				
El alumno permanece en el aula durante el desarrollo de la actividad.				
El alumno respeta el material empleado para contextualizar la actividad.				

Fig. 4. Rúbrica modelo para evaluar una actividad.

## 4. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

---

### Justificación y presentación de la unidad didáctica

La unidad didáctica que ha sido seleccionada para que sirva como ejemplo en este Trabajo Fin de Máster corresponde a la materia que fue impartida en el Colegio Virgen Niña. La asignatura de Geografía e Historia en el curso de 2º de la ESO contaba con tres horas a la semana y, por tanto, fue necesario adecuar los contenidos al poco tiempo con el que se contaba, pues la tutora del centro tenía establecidas cuatro sesiones para trabajar la materia de esta unidad didáctica dentro de su propia programación.

Como ya ha sido comentado, el tema escogido pertenece al curso 2º de la ESO y se trata de la *Unidad didáctica 8: La cultura y el arte del Gótico*. La decisión de escoger estos contenidos se apoya en varias razones. En primer lugar, que abarca los conocimientos adquiridos durante los estudios del Grado en Historia del Arte y, por tanto, me permitió trabajar durante las prácticas con unos contenidos en los que me pude manejar con mayor soltura en lo que fue mi primera experiencia como profesor. En segundo lugar, y hago uso de las palabras de Rosa María Ávila Ruiz, otro argumento para trabajar el arte gótico durante las prácticas fue el siguiente:

La historia del arte es un simple barniz histórico-artístico en el currículum obligatorio y unas breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran los textos, pero sin describirlas, sin explicarlas y mucho menos interpretarlas<sup>90</sup>.

Lo que vienen a denunciar estas líneas es la poca importancia que se le concede al arte dentro de los contenidos de secundaria, pues no es hasta que los alumnos llegan a segundo de Bachillerato cuando tienen acceso a una asignatura en la que se imparten contenidos relacionados con el arte de manera íntegra, sin estar incluidos dentro de la asignatura de Geografía e Historia (Educación Secundaria) o Historia del Mundo Contemporáneo (Bachillerato). Sin embargo, incluso en el caso de la asignatura de Historia del Arte, presente en el segundo año de bachillerato, los profesores se encuentran con múltiples problemas a la hora de impartir sus clases, todos ellos causados por la

---

<sup>90</sup> ÁVILA, R. M. "El papel de la Historia del Arte en el currículo". En: *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó Educación, 2001, nº 29, p. 70.

desidia que causa el arte en secundaria<sup>91</sup>. Una frase que nos permite resumir este pensamiento es la siguiente:

Se manifiestan, sin embargo, algunos inconvenientes para la adquisición del procedimiento de análisis de la obra de arte, por parte de los alumnos, como el desconocimiento de la terminología artística; los problemas para percibir los aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos; para relacionar y establecer conexiones entre el contexto histórico y la obra artística, así como entre la creación humana y los aspectos técnicos o la motivación y el mecenazgo y en la elaboración de un comentario de la obra de arte ordenado<sup>92</sup>.

Afortunadamente, mi tutora de prácticas estudió el grado de Historia del Arte y durante mi estancia en el centro observé que hacía bastante hincapié en el arte cuando tenía que explicarlo, lo cual me dio el impulso necesario para pedirle permiso y explicar el arte gótico a los alumnos. Además, en este curso de 2º de la ESO me encontré con un grupo de estudiantes bastante reducido (dieciséis en total, pues los que estaban en el programa de PMAR no cursaban esta asignatura). Es preciso resaltar su predisposición a participar de manera activa en las aulas, lo cual habría facilitado notablemente la puesta en práctica de la propuesta de innovación, que aparecerá descrita y explicada al final del trabajo, en el apartado dedicado a la misma.

Durante el desarrollo de las diferentes sesiones con las que conté en el centro se recurrió tanto a presentaciones PowerPoint elaboradas para la ocasión (principalmente con imágenes extraídas de internet y de algún libro mencionado en la bibliografía) para apoyar la explicación teórica, pero también se hizo uso de la página web desarrollada durante este máster en la asignatura de Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte. Son varias las fuentes con las que se ha trabajado a la hora de desarrollar aquello que se va a impartir a los alumnos, desde el propio libro de texto<sup>93</sup> hasta obras donde se tratan contenidos relacionados con el arte gótico, las cuales han permitido ampliar la información existente en el libro de texto y buscar imágenes con las que poder trabajar con los alumnos.

---

<sup>91</sup> SOBRINO, D. "La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato". En: *Actas del Congreso Internacional "Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía"*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2011, p. 2.

<sup>92</sup> GUILLÉN, M. "El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto". Clío: History and History Teaching. Barcelona, 2010, nº 36 [consulta: 7 junio 2019]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillencio362010.pdf>.

<sup>93</sup> GARCÍA, M., GATELL, C. y RIESCO, C. *Ob. cit.*

## Desarrollo de elementos curriculares y actividades

Si bien es cierto que apenas ha de presentarse una tabla con una unidad didáctica modelo, he decidido crear una tabla a mayores donde se muestra cómo hubiese sido adecuado trabajar el contenido de la unidad didáctica si se hubiera contado con el tiempo suficiente para prepararla y llevarla a cabo, siguiendo el modelo planteado en la programación anual de este trabajo.

En la primera de las tablas (Fig. 5) aparece el modelo ideal que no fue posible poner en práctica en el centro, ya que debido a la ausencia de tiempo no pudo ser pensada ni desarrollada durante el periodo de prácticas. La idea planteada para tratar la unidad didáctica dedicada al Gótico no se basa únicamente en trabajar con estas actividades, pues el temario quedaría bastante incompleto. Algunas de las sesiones (para esta unidad están planteadas ocho clases según la programación) estarían dedicadas a una clase magistral, donde se llevaría a cabo la explicación de las características de este estilo en concreto, buscando resolver el mayor número de dudas posibles. Al mismo tiempo, se emplean multitud de imágenes para articular las clases, sin dejar de lado la participación de los alumnos durante las mismas.

Por el contrario, en la segunda de las tablas (Fig. 6) hace acto de presencia la realidad dentro de los centros, la cual me impidió tratar ciertos aspectos con mayor profundidad. Además, el número de estándares se ve limitado a dos, impidiendo llevar a cabo un estudio más pormenorizado del arte gótico. Por otro lado, se observa cómo las actividades son muy básicas y se limitan a trabajar con imágenes (bien en la pantalla o bien en fichas como aparece descrito). El grueso de las clases consistió en explicar los contenidos apoyándome en material gráfico a través de un cañón y una pantalla en la que poder proyectar las imágenes, buscando una interacción continua con los alumnos con el objetivo de no tener una clase monótona, sino una más dinámica.

Además, se puede observar como los contenidos siguen un orden concreto: arquitectura, escultura y pintura. Esto se debe al papel que tenía la arquitectura como elemento acogedor del resto de manifestaciones artísticas en este momento de la historia. Sin embargo, debido a la ausencia de tiempo apenas se pudo hacer hincapié en la evolución técnica que sufrió el arte gótico a lo largo de la historia en sus diferentes manifestaciones (especialmente en la arquitectura con el estilo protogótico, el denominado gótico clásico y el gótico radiante). Por último, con el objetivo de completar esos contenidos, una de las

sesiones fue aprovechada para hablar brevemente sobre el arte mudéjar como resultado de la influencia islámica, haciendo de nuevo hincapié en la importancia que tuvo Al-Ándalus en la historia de la península ibérica y su influencia en el arte cristiano.

Unidad 8: La cultura y el arte del Gótico				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	COMP.
El arte gótico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval.	* Analizar el desarrollo del gótico como resultado de un cambio de mentalidad y un enriquecimiento urbano. 6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.	* Comprende la importancia de las universidades en la difusión de la cultura.  5.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media, *dando como resultado el Mudéjar.	A modo de repaso, los alumnos explican quién tenía acceso a la cultura durante el periodo del Románico y cómo se favorecía su difusión a través del arte.  Una vez hecho esto, se les pide que investiguen sobre el nacimiento de las primeras universidades y su importancia a la hora de facilitar el acceso a la cultura. Por último, entregan un trabajo al respecto.  Se realiza un repaso de conocimientos sobre el arte islámico y, a continuación, se trabaja con imágenes de edificios en los que se observan elementos decorativos y arquitectónicos islámicos. Los alumnos deben señalar dichos elementos, identificándolos por su nombre.	CD AA CE
	7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media.  * Conocer las diferentes manifestaciones artísticas del Gótico.	7.1. Describe características del arte gótico. Entiende la importancia del abad Suger en los inicios del Gótico <sup>94</sup> .	Se pide a los alumnos que trabajen desde casa con la página web “Arte románico, gótico e islámico” para hacerse un esquema con los elementos clave del estilo. Además, se les ofrece la posibilidad de ampliar la información con textos extraídos de manuales sobre el gótico en general <sup>95</sup> , o centrados en arquitectura <sup>96</sup> , escultura <sup>97</sup> y pintura <sup>98</sup> .  Con el objetivo de fomentar un debate, los alumnos han de discutir qué elementos clave aparecen en una serie de imágenes, corrigiéndose entre ellos en caso de error.	CL AA CD EC

<sup>94</sup> DURLIAT, M. *Ob. cit.*

<sup>95</sup> ERLANDE-BRANDENBURG, A. *Ob. cit.*

<sup>96</sup> PALOMO, G. *Ob. cit.*

<sup>97</sup> FRANCO MATA, A. *Ob. cit.*

<sup>98</sup> TOMAN, R. (ed.). *Ob. cit.*

	8. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.	* Identifica ejemplos de pintura, escultura y arquitectura a nivel nacional e internacional.	Mediante un Kahoot se comprueba si los alumnos (organizados en grupos de dos) han adquirido los conocimientos clave. En caso de dar la respuesta correcta, el primer grupo que haya acertado debe argumentar su elección haciendo uso del vocabulario adecuado.	EC CD CL
		* Identifica elementos decorativos y arquitectónicos calificados como mudéjares.	Haciendo uso de imágenes proyectadas con el cañón sobre una pizarra digital se busca que los alumnos sean capaces comentar ejemplos de edificios mudéjares, reconociendo en ellos el material de construcción, elementos decorativos o elementos arquitectónicos propios del arte islámico adoptados por el arte cristiano.	AA CE

**Fig. 5.** Modelo de programación para la Unidad didáctica 8.

Unidad 8: La cultura y el arte del Gótico			
CONTENIDO	CRITERIO	ESTÁNDAR	ACTIVIDAD
El arte gótico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval.	* Analizar el desarrollo del gótico como resultado de un cambio de mentalidad y un enriquecimiento urbano. Entender la importancia del abad Suger en los inicios del Gótico <sup>99</sup> .  6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.  7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media. * Conocer las diferentes manifestaciones artísticas del Gótico.  8. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.	5.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.  7.1. Describe características del arte románico, gótico e islámico.	Centrándonos a nivel artístico, que es lo que me compete en esta unidad didáctica, se trabaja con imágenes proyectadas mediante el cañón para poner ejemplos y mostrar detalles de edificios que se vieron influenciados por el arte desarrollado en Al-Ándalus, pues emplearon muchos de sus elementos decorativos y arquitectónicos.  Haciendo uso de las fotocopias diseñadas para la ocasión se busca que los alumnos sean capaces de tomar los elementos clave del gótico y sean capaces de ver su evolución respecto al románico, tema explicado con anterioridad por mi tutora de prácticas.  Se lleva también a cabo una sesión donde se juega un Kahoot con preguntas vinculadas a los tres estilos, con el objetivo de comprobar si los alumnos son capaces de diferenciar e identificar cada estilo y sus elementos.
			COMP. AA CL CE  AA CE CL  CD CE CL

**Fig. 6.** Unidad didáctica 8, modelo diseñado durante las prácticas en el Colegio Virgen Niña.

<sup>99</sup> DURLIAT, M. *Ob. cit.*



Secuenciación y desarrollo de actividades por sesiones

Nº de Sesión	Actividades	Temporalización
Primera 15-03-2019	<p>Introducción y repaso previo del Románico, estilo predecesor del Gótico, explicado por la tutora de prácticas.</p> <p>Se hace uso del cañón y un PowerPoint para explicar los contenidos sobre arquitectura. Los alumnos trabajan con las fotocopias, participando de manera activa durante el desarrollo de la clase y rellenando los espacios con los términos concretos. Además, añaden ciertas anotaciones relacionadas con las definiciones de dichos elementos arquitectónicos.</p> <p>Repaso de lo explicado hasta el momento, con los alumnos aplicando los nuevos conocimientos adquiridos previamente mediante el uso de los ejemplos más representativos del gótico en Castilla y León (catedrales de Burgos y León).</p>	10 min  35 min  10 min
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Para el desarrollo de esta sesión se les ha entregado a los alumnos unas láminas creadas por mí para la ocasión, donde se trabaja la arquitectura del gótico con dos ejemplos claros: la fachada de una catedral y el alzado interior de las iglesias mediante un dibujo. Además, la explicación se ha acompañado de una presentación PowerPoint basada en imágenes, con la que los alumnos han podido apoyar los conocimientos.	Total: 55 min

**Fig. 7.** Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 1.

Nº de Sesión	Actividades	Temporalización
Segunda 18-03-2019	<p>Se lleva a cabo un repaso previo de los contenidos explicados en la última sesión, haciendo especial hincapié en el alzado interior de las catedrales por tener un vocabulario mucho más complejo que el resto de secciones.</p> <p>Se trabaja de nuevo con la presentación PowerPoint para explicar los contenidos relacionados con la escultura (sus características y las diferentes tipologías que existen dentro de este estilo) y los alumnos manejan nuevas fotocopias donde tienen que seguir apuntando los elementos clave y ciertas definiciones. Su participación es imprescindible para seguir avanzando en la materia, pues el objetivo es que trabajen con el nuevo vocabulario.</p> <p>Se imparten también los contenidos relacionados con la pintura, aunque de manera mucho más breve debido a la escasez de tiempo y de sesiones con las que se cuenta para desarrollar la unidad.</p> <p>Se hace una repaso final de lo explicado en el día de hoy, haciendo especial énfasis en el término “profundidad espacial” y “superposición de planos”, términos completamente novedosos para los alumnos de 2º de la ESO.</p>	10 min  40 min  10 min
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	<p>Para el desarrollo de esta sesión se les ha entregado a los alumnos dos nuevas láminas creadas para estas prácticas, donde se trabaja la escultura mediante <i>La Virgen Blanca</i> y la pintura, con ejemplos de van der Weyden y Giotto.</p> <p>Además, la explicación se ha acompañado de una presentación PowerPoint basada en imágenes, con la que los alumnos han podido reforzar los conocimientos.</p>	Total: 60 min

**Fig. 8.** Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 2.

Nº de Sesión	Actividades	Temporalización
Tercera 21-03-2019	<p>En primer lugar, se lleva a cabo un repaso general de los contenidos de arquitectura, con los alumnos saliendo a la pizarra digital a señalar y definir los elementos clave en imágenes puestas al azar. Les pido que me mencionen el elemento que estaba en el románico y que ha sido sustituido con la nueva corriente artística.</p> <p>Se aprovecha la situación para hacer una pequeña mención a la arquitectura mudéjar, resultado de la fusión entre el arte cristiano y el arte islámico.</p>	20 min
	<p>En segundo lugar, se realiza un repaso general de los contenidos de escultura, con los alumnos saliendo a la pizarra digital a señalar y definir los elementos clave en imágenes puestas al azar. Les pido que me mencionen las características que estaban en el románico y que, de nuevo, han sido sustituidas.</p>	20 min
	<p>Por último, se lleva a cabo un repaso general de los contenidos de pintura, con los alumnos saliendo a la pizarra digital a señalar y definir los elementos clave en imágenes que muestran cuadros producidos por artistas flamencos e italianos. Se les pide que hagan especial hincapié a la hora de definir la manera en la que el artista consigue introducir la sensación de profundidad espacial.</p>	20 min
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	<p>Esta sesión se ha basado en un repaso de todos los contenidos explicados en los días anteriores, haciendo uso de imágenes para comprobar que los alumnos se han quedado con los conceptos clave y con los ejemplos de arquitectura, escultura y pintura más importantes del gótico.</p>	Total: 60 min

**Fig. 9.** Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 3.

Nº de Sesión	Actividades	Temporalización
Cuarta 22-03-2019	Trabajo con la página web “Arte románico, gótico e islámico”, creada en el máster y utilizada para la ocasión, a modo de repaso o ampliación para los alumnos de secundaria.	10 min
	Kahoot en el que se abarcan contenidos de arte románico, arte gótico y arte islámico como repaso final de los contenidos.	40 min
	Resolución de dudas, si las hubiera, antes de llevar a cabo el examen de evaluación.	5-10 min
<b>RECURSOS Y MATERIALES</b>	Esta última sesión está destinada a jugar un Kahoot (creado por mí) con los alumnos y solventar las dudas que les hayan podido surgir después de trabajar con la página web “Arte románico, gótico e islámico”, donde se amplían los contenidos y aparecen nuevos términos.	Total: 55- 60 min

**Fig. 10.** Tabla con las actividades y la temporalización correspondientes a la sesión nº 4.

## Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

Puesto que han sido presentadas dos tablas para trabajar la unidad didáctica escogida, los instrumentos y los métodos de evaluación son muy variados en un caso y en otro debido a las diferentes actividades que se llevan a cabo. Por este motivo, el siguiente punto del trabajo aparecerá desarrollado en diferentes apartados en relación a la manera de evaluar y calificar cada uno de los dos modelos de unidad didáctica que aparecen en el Trabajo Fin de Máster.

La primera de las tablas analizadas será aquella diseñada para el apartado dedicado a la programación anual (Fig. 5). Puesto que han sido planteadas diferentes actividades con las que trabajar los contenidos relacionados con el arte gótico se deben tener en cuenta varios factores a la hora de llevar a cabo la evaluación de los alumnos, de tal manera que no se le atribuya todo el peso al examen escrito.

Por un lado, tenemos las actividades que conllevan la realización de un pequeño proyecto de investigación y la entrega de un breve trabajo por escrito, por lo que se tendrán en cuenta las fuentes utilizadas para recopilar más información, la expresión escrita de los alumnos y el número de faltas cometidas a la hora de redactar. Siguiendo este criterio, los trabajos de este tipo tendrán un peso total del 40% en la nota final de los estudiantes.

Por otro lado, si se observa el modelo de unidad didáctica se pueden ver actividades donde se fomentan los debates entre los alumnos, así como actividades en las que se pretende observar si los alumnos son capaces de llevar a cabo el comentario de una obra de arte o justificar porqué determinada pieza pertenece a un estilo y no a otro. Como es lógico, la expresión oral a la hora de defender sus argumentos y el vocabulario empleado por los estudiantes a la hora de comentar obras de arte serán los aspectos a tener en cuenta en el momento de evaluar y calificar estas actividades, teniendo un peso del 10% en el total de la nota.

El tercer elemento a tener en cuenta en la evaluación de los contenidos será el examen escrito, basado en la proyección de imágenes y en la realización de un breve comentario por parte de los alumnos. Al mismo tiempo, se hará énfasis en determinados conceptos relacionados con la arquitectura, la escultura y la pintura gótica. Como ocurre en el caso de los trabajos entregados por escrito, las faltas de ortografía también se tienen en cuenta y si se superan los diez errores el examen se consideraría suspenso, obligando al alumno

a acudir al examen de recuperación. Dicho examen tendrá un peso del 40% en el total de la nota.

En último lugar nos encontraríamos con el comportamiento dentro del aula por parte de los alumnos hacia sus compañeros y hacia el profesor, así como el interés que demuestran en las actividades anteriormente mencionadas. Este último factor a tener en cuenta tendrá un peso del 10% en el total de la nota.

Una vez analizada la primera de las propuestas de unidad didáctica se llevará a cabo el análisis de la segunda tabla (Fig. 6) y de los instrumentos de evaluación utilizados en el modelo de unidad que fue puesto en práctica durante la estancia en el Colegio Virgen Niña. Como es lógico, la ausencia de tiempo para prepararla y el escaso número de sesiones con las que se contaba para llevarla a cabo repercutieron notablemente en la creación de la unidad, pudiendo trabajar apenas dos estándares y realizando unas actividades muy breves y de escasa complejidad<sup>100</sup>. Como instrumentos de evaluación apenas se tuvo en cuenta el examen escrito<sup>101</sup>, el cual estaba dividido en dos apartados. La tutora de prácticas evaluó por una cara los contenidos relacionados con su unidad “Unidad didáctica 7” y, por la otra, los contenidos del Gótico con mi examen. De ese modo, el apartado del arte gótico tuvo un peso del 50% en la nota total del examen. Además, he de señalar que la profesora no tenía en cuenta los errores gramaticales de los alumnos, aunque durante la corrección de algunos de los ejemplares señalé fallos de gran importancia.

### Materiales y recursos para el alumnado

Siguiendo el mismo método que en el apartado anterior, serán explicados en dos apartados los materiales y recursos con los que se trabajarán los contenidos del arte gótico en cada una de las opciones propuestas para la unidad didáctica. En la primera, la vinculada con la programación anual (Fig. 5), son varios los materiales y recursos con los que los alumnos deben trabajar los contenidos de la unidad didáctica. En función de la actividad a la que hagamos referencia, los estudiantes tendrán a su disposición múltiples imágenes de arquitectura, escultura y arte con las que contextualizar el arte gótico; así

---

<sup>100</sup> Las fichas creadas durante el periodo de prácticas para trabajar los contenidos con los alumnos aparecen en el apartado “anexos”, pp. 67-70.

<sup>101</sup> El examen creado para evaluar los contenidos de arte gótico durante las prácticas aparece en el apartado “anexos”, p. 71.

como textos extraídos de libros dedicados expresamente al arte de este periodo y una página web creada para la ocasión, la cual les permite manejar ejemplos de tres estilos artísticos (románico, gótico e islámico), así como resolver las dudas que se les pueda plantear en relación con el vocabulario.

En la segunda de las propuestas, representada por la tabla que muestra la unidad didáctica puesta en práctica en el centro (Fig. 6), se observa como los materiales con los que cuentan los alumnos son las imágenes del PowerPoint empleado en la presentación de los contenidos de arquitectura, escultura y pintura, además de las tres fichas con las que trabajan los contenidos de cada una de las diferentes manifestaciones artísticas, las cuales sirven como base para estudiar estos contenidos en un periodo de tiempo tan reducido, si bien es cierto que los propios alumnos deben ampliar la información con breves definiciones de conceptos, por ejemplo.

#### Resultados obtenidos en la prueba escrita

A continuación, aparecerá un listado anónimo de los dieciséis alumnos que componían la clase de 2º B de la ESO con el objetivo de visualizar los resultados obtenidos en la prueba escrita, si bien es cierto que se evaluaban dos temas y la nota ofrecida por la profesora muestra el total obtenido en el examen, sin hacer la distinción entre una unidad didáctica y otra.

Como se puede observar, la gran mayoría de los alumnos cumplieron con los requisitos establecidos por el currículo de secundaria en Castilla y León, así como con los estándares que la propia tutora y yo decidimos incluir para aumentar aquello que los alumnos debían conocer para dar los contenidos como aprobados. A continuación, aparecerá un listado con las notas del examen realizado el día 8 de abril de 2019, sobre 10 puntos, en la clase de 2ºB de la ESO (16 alumnos):

ALUMNO 1.....	7,40 / 10.
ALUMNO 2.....	6,70 / 10.
ALUMNO 3.....	5,80 / 10.
ALUMNO 4.....	5,45 / 10.
ALUMNO 5.....	8,00 / 10.
ALUMNO 6.....	5'40 / 10.

ALUMNO 7.....	5,85 / 10.
ALUMNO 8.....	7,75 / 10.
ALUMNO 9.....	9,40 / 10.
ALUMNO 10.....	7,15 / 10.
ALUMNO 11.....	8,10 / 10.
ALUMNO 12.....	8,30 / 10.
ALUMNO 13.....	3,80 / 10.
ALUMNO 14.....	4,00 / 10.
ALUMNO 15.....	6,75 / 10.
ALUMNO 16.....	8,30 / 10.



## **5. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

---

El último apartado de este Trabajo Fin de Máster está orientado a la presentación de una propuesta de innovación docente que puede ser aplicada en cualquier tipo de centro contando con unos requisitos mínimos, en cuanto a material tecnológico se refiere. A la hora de desarrollar el contenido de este epígrafe van a diferenciarse dos apartados: en el primero de ellos se llevará a cabo el desarrollo de un marco teórico, donde se redactará una introducción desde un punto de vista basado en investigaciones de diferentes autores, todos ellos centrados en torno al origen de las WebQuest y su utilidad dentro de las aulas como instrumento docente. El segundo apartado de este epígrafe servirá para presentar una propuesta educativa aplicable dentro de las aulas, los materiales y recursos necesarios para trabajar con ella y la manera de evaluar dicha propuesta.

### **5.1 Marco teórico de una WebQuest**

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”<sup>102</sup>.

Con estas palabras de P. Freire, pedagogo brasileño fallecido en 1997, se resume el objetivo final que se ve a perseguir con la propuesta de innovación presentada en este Trabajo Fin de Máster. La idea propuesta para buscar nuevos métodos con los que enseñar en las aulas y favorecer la adquisición de nuevos conocimientos, dejando de lado las metodologías tradicionales basadas en absorber y memorizar información, repetir y responder de memoria<sup>103</sup>, no es otra que trabajar dentro de las clases con una WebQuest. Esta forma de trabajar una serie de contenidos nació en 1995 de la mano de B. Dodge, durante un curso de Tecnología Educativa en el que trabajó sobre un programa de simulación didáctica llamado “Archeotipe” con apenas unos artículos, una videoconferencia, una conversación telefónica grabada y una serie de recursos digitales. Todo este material fue entregado a los alumnos con el objetivo de que fueran ellos los que manipulasen la información, la interpretasen y decidieran si dicho programa era una buena opción o no con la que trabajar<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2005, p. 53.

<sup>103</sup> FIERRO, J. L. “La oportunidad WebQuest”. Dipòsit digital de documents de la UAB. 2005 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/28819>.

<sup>104</sup> “Entrevista Bernie Dodge”. Uso didáctico de Internet. 2003 [consulta: 13 junio 2019]. Disponible en: <http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/entrevista.html>.

Una vez introducido el origen de este modelo de trabajo se hace imprescindible proceder a la definición del mismo, algo que no es del todo sencillo por la dificultad que plantea describir un sistema de trabajo tan abierto y a la vez tan complejo. Según la Comunidad catalana de WebQuest, la definición más correcta y completa de este tipo de actividad sería la siguiente:

Una WebQuest es una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet, que tiene en cuenta el tiempo del alumno y que se organiza siguiendo las pautas del trabajo cooperativo donde cada persona-alumno se hace responsable de una parte del trabajo. Las WebQuest obligan a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel dando prioridad a la transformación de la información<sup>105</sup>.

Es decir, el modelo de trabajo de una WebQuest consiste en la elección de un tema por parte del profesor, que será el encargado de buscar los recursos de Internet. Los alumnos trabajarán estos recursos procesando e interpretando la información que se les ofrece con el objetivo de que planteen sus propias hipótesis o reflexiones en torno a un tema concreto. Generalmente, la clase se divide en varios grupos y a cada uno de los integrantes se le pide que escoja una tarea con el objetivo de que aprendan a trabajar en equipo, repartiendo responsabilidades entre ellos con la idea de lograr un fin común. De esta manera, entran en escena no solo la competencia digital o la competencia lingüística, por ejemplo, sino que también entran en juego elementos transversales como el trabajo en equipo y el saber colaborar con nuestros iguales, respetando siempre todas las ideas que se plantean.

A la hora de desarrollar y trabajar con una WebQuest debemos conocer perfectamente cuáles son los elementos que la configuran. De esta manera, el conjunto de la actividad tendrá una coherencia organizativa y será mucho más sencillo que los alumnos puedan seguir el guion de la WebQuest con el objetivo de completar satisfactoriamente dicha propuesta. Son varios los apartados que configuran esta novedosa forma de trabajar contenidos dentro de las aulas, aunque aquellos que son imprescindibles por su función como guía de los alumnos son<sup>106</sup>:

---

<sup>105</sup> “Què és una WebQuest”. Comunitat catalana de WebQuest. 2010 [consulta: 14 junio 2019]. Disponible en: <https://sites.google.com/site/webquestcathome/que-es-una-webquest>.

<sup>106</sup> FIERRO, J. L. *Ob. cit.*

- Inicio e introducción

Es el primero de los puntos que configura un WebQuest y supone la primera toma de contacto entre los alumnos y los contenidos. En este apartado debe aparecer el título, una imagen relacionada con los contenidos, el autor o los autores que han desarrollado la WebQuest, la fecha de creación de la misma y el curso al que va dedicada.

Del mismo modo, si fusionamos el apartado de inicio con el de introducción nos encontraremos con un breve fragmento de texto en el que se presenta la actividad y se busca llamar la atención de los estudiantes, proponiéndoles llevar a cabo una o varias actividades.

- Tarea

En este apartado aparece especificado el objetivo que se persigue con la WebQuest, qué es aquello que se busca crear con el trabajo de cada uno de los integrantes que conforman los diversos grupos. Es en este momento cuando se empiezan a repartir responsabilidades entre los estudiantes para que vayan asumiendo diferentes papeles.

- Proceso

El tercer apartado de una WebQuest está destinado a desglosar todos y cada uno de los pasos que los alumnos deben seguir para llegar al objetivo final planteado por el profesor. Este apartado será el que más trabas o dudas puede provocar entre los alumnos, por lo que conviene explicar detalladamente cada uno de los apartados para así evitar, dentro de lo posible, las dificultades que puedan aparecer a la hora de manejar la WebQuest.

- Recursos

Este es otro de los puntos clave en el diseño de una WebQuest, pues es el apartado en el que los profesores deben colocar los enlaces y el material con el que los alumnos deberán trabajar para extraer la mayor cantidad de información posible. Este apartado estará integrado por multitud de recursos web, a partir de los cuales se podrá trabajar con textos, imágenes, fragmentos de vídeo, etc. Dichos enlaces deben estar libres de anuncios no aptos para los alumnos y deben haber sido revisados de manera exhaustiva por los docentes antes de trabajar con ellos.

- Evaluación

Mediante una rúbrica, generalmente de corte analítico, se muestra a los estudiantes los criterios de evaluación que se van a seguir a la hora de calificar el trabajo final. De este modo, conocen desde el principio a qué atenerse para obtener la mayor nota posible. Este apartado no nació en 1995 como un elemento más de la WebQuest, sino que fue añadido tres años más tarde para solucionar las dudas de los alumnos.

- Conclusión

Supone la culminación de una WebQuest, el apartado en el que se busca llevar a cabo una reflexión sobre la propuesta y lo que se pretendía trabajar siguiendo esta forma de trabajo.

## **5.2 Propuesta de innovación educativa**

Una vez desarrollado el marco teórico de la WebQuest es el momento de pasar a describir la propuesta de innovación pensada para este Trabajo Fin de Máster. La idea es que esta nueva forma de trabajo pueda ser utilizada en un aula de 2º de la ESO para estudiar los contenidos relacionados con el arte gótico, cumpliendo con algunos de los criterios y los estándares presentes en el modelo de unidad didáctica (Fig. 5), mencionado en apartados anteriores. De esta manera, los contenidos no solo serán estudiados por los alumnos, sino que al mismo tiempo serán puestos en práctica. Además, los estudiantes entrarán en contacto directo con el arte en sus diferentes manifestaciones.

La idea que se presenta en este trabajo tiene como objetivo final que los alumnos conozcan los elementos clave de la arquitectura, la escultura y la pintura gótica; así como la evolución de los mismos partiendo del románico. Del mismo modo, y teniendo en cuenta el tipo de construcción que diseñen, es posible que también trabajen con motivos decorativos o escultóricos propios del arte islámico, tomados por el arte gótico y que dan como resultado la aparición del gótico mudéjar. Sin embargo, antes de pasar a describir la WebQuest, ha de señalarse que esta forma de trabajo fue diseñada en gran parte durante el máster, dentro de la asignatura de *Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte*. Fue el resultado final de un trabajo planteado por los profesores de dicha asignatura, el cual fue llevado a cabo junto a Paula Martín Rojo y Alberto Gil Conde. No obstante, la plataforma ha sufrido una serie de cambios estéticos y de contenido para este

Trabajo Fin de Máster con el objetivo de hacerla mucho más atractiva y completa de cara a una posible puesta en práctica.

### Desarrollo de la WebQuest

La propuesta de WebQuest se titula “Conviértete en arquitecto”<sup>107</sup> y el objetivo que se persigue es que nuestros alumnos de secundaria se pongan en el papel de un arquitecto medieval, con el objetivo de diseñar un modelo de catedral o iglesia que pertenezca al estilo gótico. La idea es que sean ellos quienes escojan el periodo en el que situar el edificio, es decir, son los propios estudiantes los que decidirán si la catedral o la iglesia que van a crear se puede englobar dentro del arte protogótico, del gótico clásico, del gótico radiante o del gótico mudéjar, pues contarán con total libertad creativa. Además, tendrán que encargarse del diseño y la ubicación de piezas tanto escultóricas como pictóricas para decorar el exterior y el interior del edificio. Para una empresa de tales dimensiones sería necesario emplear entre siete y ocho sesiones.

Una vez presentado el proyecto de innovación, conviene señalar exactamente los que se busca con esta actividad. La idea es que los alumnos, recurriendo a dibujos realizados en papel milimetrado o folios en formato DIN-A 4, sean capaces de reinterpretar todos los elementos que dan forma al arte gótico para crear su catedral o su iglesia, dando rienda suelta a su imaginación y su creatividad. Haciendo uso de los recursos presentes en la WebQuest podrán obtener información sobre el gótico y tomar ejemplos de edificios reales con los que inspirarse para dar forma a su obra. Además, en el caso concreto de las esculturas y las pinturas que también deben recrear podrán hacer uso de materiales como plastilina, arcilla, acuarelas o témperas. Es decir, carecerán de limitaciones creativas, con el objetivo de buscar la mayor originalidad posible.

Además de posibles dibujos, planos o pequeñas representaciones escultóricas utilizados por los alumnos para completar la tarea de la WebQuest será necesario que presenten por escrito una redacción en la que aparezcan detallados los nombres de los integrantes del grupo, las labores que han desempeñado cada uno y una descripción del resultado final, haciendo un comentario de su propia obra de arte. Aquellos que obtengan la mejor nota presentarán el resultado final ante sus compañeros.

---

<sup>107</sup> “Conviértete en arquitecto”. Wixsite. 2019 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://jercg96.wixsite.com/wqarquitecto>.

Como es lógico, la página web empleada para poder desarrollar esta actividad cuenta con todos los apartados descritos en el marco teórico de las WebQuest, esenciales para crear un discurso de fácil comprensión para los alumnos.

### Evaluación de la WebQuest

Para llevar a cabo la evaluación del producto final obtenido con la WebQuest se recurre a diferentes criterios, mediante los cuales se asigna una calificación final a los diferentes grupos. Para evaluar el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la actividad respecto a la arquitectura, la escultura y la pintura gótica se hace uso de una rúbrica de estilo analítico, en la cual se plantean una serie de criterios que los alumnos deben cumplir para obtener la nota más alta. Este apartado tendrá un peso total del 70% sobre el total de la nota asignada a la WebQuest.

<b>WebQuest: “Conviértete en arquitecto”</b>				
<b>Calificación de los contenidos relacionados con la arquitectura, la escultura y la pintura</b>	<b>Muy bien (10-9)</b>	<b>Bien (8-7)</b>	<b>Suficiente (6-5)</b>	<b>Mal (&lt; 4)</b>
El alumno identifica, relaciona y representa los elementos arquitectónicos más importantes.				
El alumno es capaz de explicar la evolución de ciertos elementos arquitectónicos y escultóricos desde el románico al gótico.				
El alumno conoce la ubicación y los principales temas iconográficos presentes en la escultura gótica.				
El alumno identifica elementos del arte islámico y los aplica de manera coherente en el edificio gótico.				
El alumno identifica y representa las principales características de la escultura y la pintura gótica.				
El alumno ha sido original y no se ha limitado a copiar, literalmente, un ejemplo de arquitectura real.				

**Fig. 11.** Rúbrica para la evaluación de la WebQuest

Por otro lado, junto los materiales creados por los alumnos durante la actividad, debe presentarse por escrito una redacción en la que se detalle el proceso de creación de los mismos, detallando la aportación de cada uno de los integrantes del grupo para evaluar el trabajo en equipo y comprobar si se ha llevado a cabo una división equitativa de las tareas. Además, ha de incluirse un comentario sobre la obra de arte donde sean descritos todos los elementos clave y más representativos de las diferentes manifestaciones artísticas, es decir, se debe comentar no solo el edificio que han creado, sino también la

escultura y las obras pictóricas con las que han completado el conjunto arquitectónico con el objetivo de comprobar si, realmente, han sido capaces de aprender el vocabulario relacionado con el arte gótico y el método empleado para llevar a cabo el comentario de una determinada obra de arte.

A la hora de evaluar esta recensión se tienen en cuenta la expresión escrita de los alumnos, el vocabulario empleado y, sobre todo, el número de errores gramaticales cometidos en su redacción. Como ya ha sido explicado en apartados anteriores, la expresión escrita de los alumnos es esencial en una asignatura como Geografía e Historia, por lo que buscará que los estudiantes cometan el menor número de errores posibles. Cada falta de ortografía restará 0,1 puntos del total hasta un máximo de un punto, es decir, en ningún caso la actividad llegará a estar totalmente suspensa si se sobrepasa ese límite. Esta redacción valdrá un 30% respecto al total de la nota.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALDEA, Q. “España y Europa en la Guerra de los Treinta Años”. En: *Cuenta y razón*. Madrid: Fundación de Estudios Sociológicos, 2000, nº 115, pp. 65-74.

ALEGRÍA, J., MUÑOZ, C. y WILHELM, R. W. *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*. Chile: Universidad de Concepción, 2008.

ALIGHIERI, D., PETROCCI, G. y MARTÍNEZ, L. (eds.). *La Divina Comedia*. Madrid: Cátedra, 2013.

ALSINA, J. “¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza?”. En: ALSINA, J. (coord.) *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro, 2013, pp. 8-13.

ARNAIZ, P. “Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria”. En: *Revista de educación*. Madrid: Ministerio de Educación, 2009, nº 349, pp. 202-223.

ÁVILA, R. M. “El papel de la Historia del Arte en el currículo”. En: *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó Educación, 2001, nº 29, pp. 67-80.

BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori S.L., 2004.

BROUCHER, B. *La escultura barroca en Italia*. Barcelona: Destino, 1999.

CABAÑERO, V. M. “El caso de la viuda judía”. En: VV.AA. *Segovia histórica. Una selección de relatos históricos de Segovia*. Segovia: Ediciones Derviche, 2018, pp. 29-41.

CABAÑERO, V. M. “Patrimonio material e inmaterial: las cofradías en el aula”. En: DE LA FUENTE, R. (red.) y MUNILLA, C. *Visiones transdisciplinares en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Murcia: Verdelís CB, 2018, pp. 89-96.

CANO, A. “Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? En: *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo: Academia Paulista de Psicología, 2007, vol. 27, nº 2, pp. 148-166.

CARDOZO, G. “La lectura: placer de los estudiantes”. En: *Rastros rostros*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015, vol. 17, nº31, pp. 89-97.

CERVANTES, M. y JAY, J. (ed.). *Don Quijote de la Mancha I*. Madrid: Cátedra, 2005.

CORTÉS, A. “El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias”. En: *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. Aragón: 2014, nº 12, pp. 30-33.



DELORS, J. “Los cuatro pilares de la educación”. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO, 1994, pp. 91-103.

DIBURZI, N., MILIA, M. L. y SCARAFÍA, I. “El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia. Algunas reflexiones a partir del compromiso docente de Susana Simián de Molinas”. En: *Clío & asociados: la historia enseñada*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2005, n° 9-10.

DURLIAT, M. *Introducción al arte medieval en Occidente*. Madrid: Cátedra, 1979.

EIGENMANN, J y SÁNCHEZ, R. (trad.). *El desarrollo secuencial del currículo*. Madrid: Anaya, 1981.

ERLANDE-BRANDENBURG, A. *El arte gótico*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Akal, 1992.

España. Disposiciones Generales de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de Castilla y León*, lunes 5 de junio de 2017, n° 105.

España. Orden EDU/362/2015. *Boletín Oficial de Castilla y León*, viernes 8 de mayo de 2015, n° 86.

ESPINEL, J. *El monasterio de San Juan de los Reyes de Toledo. De la fundación a la restauración*. Valladolid: Trabajo Fin de Grado Inédito, 2018.

FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. “Educación en valores: los contenidos transversales”. En: BERMEJO, B. (coord.) y RODRÍGUEZ, J. (coord.) *La educación en valores: orientación para su desarrollo en la Educación Secundaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005.

FRANCO, Á. “Escultura gótica en Castilla, siglo XIV”. En: *Cuadernos de Arte Español*. Madrid: Historia 16, 1993, n° 94.

FRANCO, J. *La sin razón de la religión: liberación a través de una sociedad desacralizada*. México: Siglo XXI, 2013.

FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2005.

GARCÍA, A. L. y JIMÉNEZ, J. A. *Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Granada: Universidad de Granada, 2006.

GARCÍA, M., GATELL, C. y RIESCO, C. *Geografía e Historia (Castilla y León)*. Barcelona: Vicens-Vives, 2016.

HOBBS, T. y ESCOHOTADO, A. (trad.). *Leviatan*. Barcelona: Deusto Ediciones S.A., 2018.

IRADIEL, P. “La crisis bajomedieval, un tiempo de conflictos”. En IGLESIA, J. I. de la (coord.) *Conflictos sociales, políticos e intelectuales en la España de los siglos XIV y XV: XIV Semana de Estudios Medievales*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2004, pp. 13-48.

JIMÉNEZ, J. R. “Galileo y la condena del heliocentrismo. 400 aniversario”. En: *Revista española de física*. Granada: Universidad de Granada, 2016, vol. 30, nº 1, pp. 19-22.

LICERAS, A. *Tratamiento de las dificultades de aprendizajes en ciencias sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000.

MAQUIAVELO, N. y DOMENECH, F. (Trad.). *El príncipe*. Madrid: Akal, 2010.

MULÈ, P. “La formación del profesor entre contenidos y didáctica disciplinaria”. En: MULÈ, P. y DE LA ROSA, C. (coord.) *Educación didáctica y cultura de formación humanística. Un nuevo profesor para la escuela europea*. Roma: Anicia, 2015.

NERUDA, P. *Canto general*. Chile: Pehuén Editores, 2005.

NIETO, V. “La vidriera medieval”. En: *Cuadernos de Arte Español*. Madrid: Historia 16, 1993, nº 98.

NORBERG, C. *Arquitectura barroca*. Madrid: Aguilar, 1989.

PACCIAROTTI, G. *La pintura barroca en Italia*. Tres Cantos (Madrid): Istmo, 2000.

PALOMO, G. “Arquitectura del gótico en las catedrales castellanas, siglo XIII”. En: *Cuadernos de Arte Español*. En: Madrid: Historia 16, 1992, nº 74.

PAZ, O. I. *Vislumbres de la India*. Barcelona: Seix Barra, 1995.

PEÑA, F. J. “Santiago: memoria histórica, mito... y camino”. En: MARTÍNEZ, L. (coord.) *El Camino de Santiago: Historia y Patrimonio*. Burgos: Universidad de Burgos, 2011.

PERICACHO, F. J. “Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (finales del siglo XIX hasta nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas”. En: *Revista complutense de educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014, vol. 25, nº 1, pp. 47-67.

PIJOAN, J. “El arte Románico: siglos XI y XII”. En: *Summa Artis: historia general del arte*. Madrid: Espasa-Calpe, 1980, nº 9.

PIOCHE DE LA VERGNE, M. M. y CALATAYUD, E. (trad.). *La princesa de Clèves*. Madrid: Nórdica Libros, 2009.

POQUELIN, J. B. (MOLIÈRE) y HERNÁNDEZ, F. J. (ed.). *El avaro; El enfermo imaginario*. Madrid: Cátedra, 1993.

PRATS, J. “Porqué y para qué enseñar historia”. En: PRATS, J. (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011.

RODRÍGUEZ, M. “La evaluación en Educación Secundaria”. En: COLL, C. (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2010, pp. 155-172.

SÁEZ, R. *La batalla de Toro de 1476. La Guerra de Sucesión castellana*. Madrid: Almena, 2009.

SAINZ, J. “Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO”. En: *Clío: revista de historia*. Barcelona: Comunicación y Publicaciones, 2013, nº 39.

SÁNCHEZ, C. E. “La muerte negra, el avance de la Peste”. En: *Revista Med*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, 2008, vol. 16, nº 1, pp. 133-135.

SÁNCHEZ, J. A. “Medidas extraordinarias para una crisis económica a finales del reinado de Carlos II. Las reformas del Duque de Medinaceli y del Conde de Oropesa”. En: *Trocadero: revista de historia moderna y contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2011, nº 23, pp. 7-36.

SANTIAGO, J. “El hábito epigráfico en la Hispania visigoda”. En: *VIII Jornadas Científicas sobre Documentación de la Hispania Medieval*. Madrid: UCM, 2009, pp. 291-344.

SOBRINO, D. “La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato”. En: *Actas del Congreso Internacional “Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía”*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, 2011, pp. 1056-1067.

TOMAN, R. (ed.). *El arte en la Italia del Renacimiento: arquitectura, escultura, pintura, dibujo*. Barcelona: Könemann, 2005.

TOMAN, R. (ed.). *El gótico: arquitectura, escultura, pintura*. Colonia: Könemann, 1999.

TREPAT, C-A. *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó, 1995.

VEGA, L. F. y MARÍA, J. (ed.). *Fuente Ovejuna*. Madrid: Cátedra, 2009.

## **RECURSOS ELECTRÓNICOS**

Academia Play. “Carlos V: el soberano más poderoso de la cristiandad”. YouTube. 2019 [consulta: 30 mayo 2019]. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=fM2XghXmH\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=fM2XghXmH_o).

Academia Play. “El nacimiento del Estado Moderno en 15 minutos”. YouTube. 2018 [consulta: 30 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hYajgwcWb1k>.

Academia Play. “La Edad Media en 10 minutos”. YouTube. 2017 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DjdFLJT5lhY>.

ACOSTA, L. M. “La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia WebQuest”. Clío: History and History Teaching. Barcelona, 2010, n° 36 [consulta: 14 junio 2019]. Disponible en: [http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta\\_iehcan.pdf](http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf).

ANTA, J. “Las Delicias, tradicional barrio obrero”. Valladolid: la mirada curiosa. 2016 [consulta: 05 junio 2019]. Disponible en: <https://jesusantaroca.wordpress.com/2016/05/13/las-delicias-tradicional-barrio-obrero/>.

“Arte románico, gótico e islámico”. Wixsite. 2019 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://jpa95089.wixsite.com/artemedieval>.

“Barrios de Valladolid: las Delicias”. Blog Cultura y Turismo. 2016 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <http://www.info.valladolid.es/blog/las-delicias-valladolid/>.

Calendario escolar 2018-2019. Educacyl, Portal de Educación. 2018 [consulta: 22 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/calendario-escolar-2018-2019>.

CAMPILLO, M. R. y TORRES, A. “Medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria”. Murcia Educa. 2012 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: [https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unida\\_d32.pdf](https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unida_d32.pdf).

CAMPO, A. “El barrio de las Delicias acoge la mayor parte de la población inmigrante de Valladolid”. Tribuna Valladolid. 2014 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <https://www.tribunavalladolid.com/noticias/el-barrio-delicias-acoge-la-mayor-parte-de-la-poblacion-inmigrante-de-valladolid>.

CANTOS, V. “Batalla de Covadonga según al-Razi”. Aula de Historia. 2017 [consulta: 06 junio 2019]. Disponible en: <https://www.auladehistoria.org/2017/02/batalla-de-covadonga-segun-al-razi.html>.

CANTOS, V. “La batalla de Covadonga”. Aula de Historia. 2017 [consulta: 06 junio 2019]. Disponible en: <https://www.auladehistoria.org/2017/02/la-batalla-de-covadonga-comentario-de.html>.

CONESA GARCÍA, A. “Las Navas, la batalla decisiva”. Academia Play. 2018 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://academiaplay.es/navas-batalla-decisiva-erese-una-vez-espana-xxi/>.

“Conviértete en arquitecto”. Wixsite. 2019 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://jercg96.wixsite.com/wqarquitecto>.

“Entrevista Bernie Dodge”. Uso didáctico de Internet. 2003 [consulta: 13 junio 2019]. Disponible en: <http://nagal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/entrevista.html>.

En Pueblo, “Villa romana de Almenara-Puras, Valladolid”. YouTube. 2016 [consulta: 28 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NIAX9cVdfIU>.

FIERRO, J. L. “La oportunidad WebQuest”. Dipòsit digital de documents de la UAB. 2005 [consulta: 27 mayo 2019]. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/28819>.

GAETE, V. “Desarrollo psicosocial del adolescente”. Revista chilena de Pediatría. 2015 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412>.

“Gracias al Islam”. Crónica El Mundo. 2001 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.elmundo.es/cronica/2001/312/1002527417.html>.

GRANDE, M. y ABELLA, V. “Los juegos de rol en el aula”. Education in the knowledge society. 2010 [consulta: 12 junio 2019]. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7450/7466>, pp. 56-84.

GUILLÉN, M. “El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto”. Clío: History and History Teaching. Barcelona, 2010, nº 36 [consulta: 7 junio 2019]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n36/didactica/guillenclio362010.pdf>.

Marta R. M. “La guerra de los 30 años”. YouTube. 2019 [consulta: 31 mayo 2019]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sGfe2qbml6g>.

“Què és una WebQuest”. Comunitat catalana de WebQuest. 2010 [consulta: 14 junio 2019]. Disponible en: <https://sites.google.com/site/webquestcathome/que-es-una-webquest>.

RAFAEL, A. “Desarrollo cognitivo: las Teoría de Piaget y Vigotsky”. Máster en Paidopsiquiatría. 2007 [consulta: 20 junio 2019]. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf).

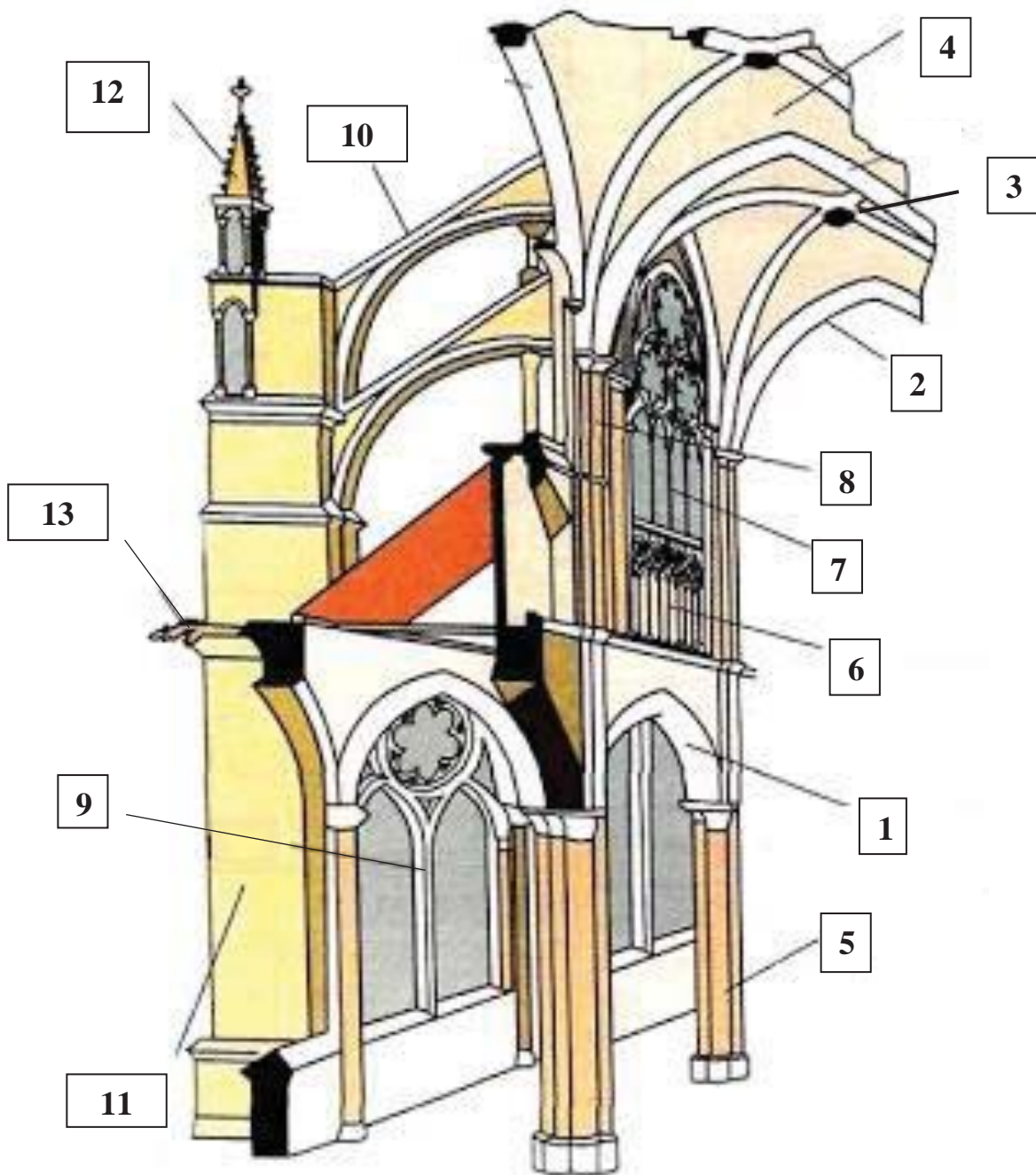
RAMIREZ, I. “Kahoot!: qué es, para qué sirve y cómo funciona”. Xataka Basics. 2018 [consulta en 24 junio 2019]. Disponible en: <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>.

VASARI, G. “La vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos italianos”. Taller mon art. 2012 [consulta: 29 mayo 2019]. Disponible en: <https://tallermonart.files.wordpress.com/2012/01/vasari-giorgio-vida-de-los-mc3a1s-excelentes-pintores.pdf>.

## ANEXO 1. Láminas creadas para los alumnos

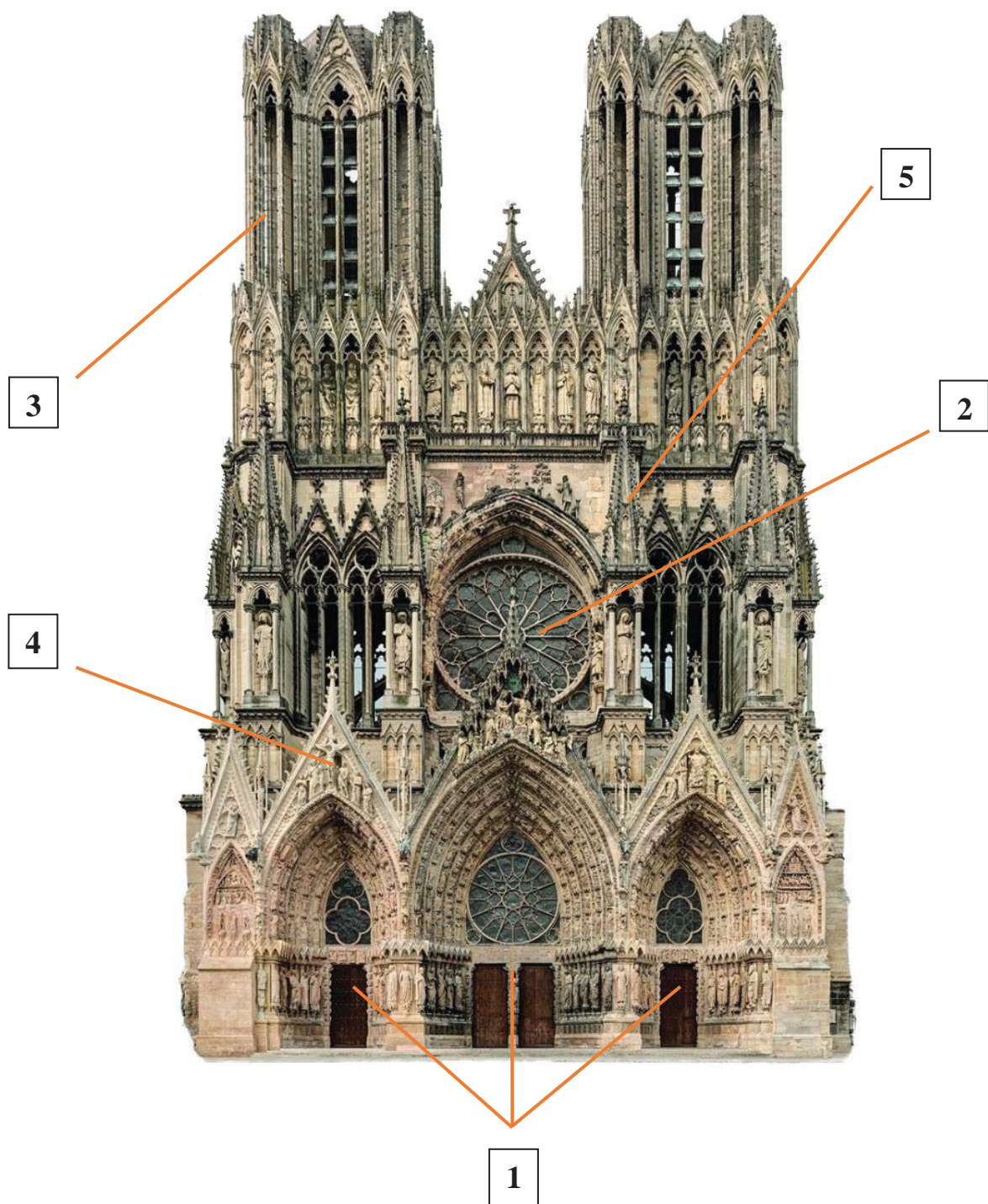
### Arte gótico. Arquitectura

---



1. Arco apuntado
2. Bóveda de crucería
3. Clave
4. Plementos
5. Pilar baquetonado
6. Triforio
7. Claristorio

8. Baquetones
9. Tracerías
10. Arbotante
11. Contrafuerte
12. Pináculo
13. Gárgola



1. Portadas
2. Rosetón
3. Torre
4. Gablete
5. Pináculo





1. Dintel
2. Los rostros expresan sentimientos
3. Los personajes no están rígidos y se relacionan entre ellos
4. Los pliegues de la ropa no son geométricos, buscan un mayor realismo

La escultura puede aparecer en las portadas de las catedrales, en los sepulcros y en los retablos.

## Arte gótico. Pintura

---

Mientras que en el arte **románico** predominaba la pintura mural ante la ausencia de grandes vanos, el uso de grandes **vidrieras** para cerrar los ventanales góticos provocó que la **pintura** se trasladase al soporte en **madera**, empleando la técnica del **óleo**. Los personajes se representan de manera más **realista**, los rostros muestran **sentimientos** y se preocupan por una representación más realista de **los ropajes**. Además, los personajes **se relacionan** entre ellos.

Por un lado, nos encontramos con pinturas de carácter **religioso** en los **retablos** y con pinturas de carácter **civil** en los **retratos**. En estas pinturas se emplea una **pincelada muy precisa y detallista** y se logra una sensación de **profundidad espacial** mediante la superposición de planos. Este tipo de producciones son propias de **Flandes**.



Autor: **Rogier van der Weyden**

Obra: **Tríptico de los 7 Sacramentos**

Soporte: **Óleo sobre madera**

Por otro lado, en **Italia**, nos encontramos con artistas como Giotto, que mantienen la **pintura al fresco**, realizada sobre muro. Mantiene la representación de **sentimientos** y una visión más **realista** de las figuras humanas, si bien es cierto que todavía no hace mucho hincapié en la **representación de la profundidad espacial**.



Autor: **Giotto**

Obra: **La presentación en el templo**

Soporte: **Pintura mural al fresco**

## ANEXO 2. Examen (08 – 04 – 2019)

6) Cita 5 elementos de la arquitectura gótica (**no valen los mencionados en el ejercicio 8**) y pon tres ejemplos de catedrales góticas vistas en clase.



- |    |    |
|----|----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. |    |
| 5. |    |

7) Responde, **brevemente**, las siguientes preguntas relacionadas con la pintura desarrollada en el estilo gótico.

- ¿Por qué la pintura abandonó los muros de las iglesias y fue realizada sobre madera?
- Cita **dos** similitudes y **una** diferencia entre la pintura desarrollada en Flandes y la pintura desarrollada en Italia. Pon un ejemplo de artista para cada estilo.

8) Define brevemente los siguientes conceptos:

- |                           |                       |
|---------------------------|-----------------------|
| 1. Vidriera               | 4. Bóveda de crucería |
| 2. Clave                  | 5. Universidad        |
| 3. Arco apuntado u ojival | 6. Lonja              |

9) Aprovechando ambas imágenes, **indica** las diferencias entre la escultura románica y la escultura gótica (si lo recuerdas, escribe el nombre de la escultura y su localización).



Nombre:

Localización: