



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE ESO Y BACH, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

LOS VIAJES DEL EMPERADOR. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 2º DE ESO BASADA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Autor: David Sacristán Aza

Especialidad: Historia

Tutor: Rosa Ana Obregón Labrador

Índice

1. Resumen / Abstract	5
2. Introducción	6
2.1. Justificación.....	6
2.2 Objetivos	6
3. Estado de la cuestión	8
3.1 Dificultades de la didáctica de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria.....	8
3.1.1 Dificultad 1: ¿Qué piensan los alumnos de la Historia?.....	9
3.1.2 Dificultad 2. ¿Cuánto saben de Historia los alumnos?.....	10
3.1.3 Dificultad 3. ¿Qué complicaciones presenta la Historia como ciencia social a estudiar?	11
4. Metodologías activas.....	13
4.1. Características de las metodologías activas.....	13
4.2. Metodologías Activas y TIC	15
4.3. Aprendizaje Cooperativo (AC)	16
4.4 El aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad.....	19
5. La Unidad Didáctica.....	20
5.1 Justificación de la Unidad Didáctica	20
5.2 Objetivos Didácticos	21
5.3 Competencias	22
5.4 Contenidos.....	22
5.5 Metodología	23
5.5.1 Materiales del proyecto	24
5.5.2 Grupos de Trabajo y Roles de los miembros.....	24
5.5 Plan de Actividades	25
5.5.1 Explicación de la actividad.....	25
5.5.2 Temporalización.....	27
5.6 Rúbrica de Evaluación.....	30
5.7 Resultados de la Unidad Didáctica.....	33
6. Discusión.....	37
7. Conclusiones	38
8. Listado de abreviaturas.....	41
9. Bibliografía.....	42
10. Anexos.....	46

Índice de tablas

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Bloque 2 de la materia Geografía e Historia de 2º de ESO.	23
Tabla 2. Preguntas del Proyecto de AC.....	27
Tabla 3. Rúbrica de Evaluación para evaluar el Aprendizaje Cooperativo. Fuente: Ministerio de Educación.	31
Tabla 4. Rúbrica de Evaluación para evaluar conocimientos sobre Carlos V. Fuente: Elaboración propia.....	32

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplo de pista 1.....	26
Figura 2: Ejemplo de pista 2.....	26
Figura 3: Notas de la Rúbrica 1.....	34
Figura 4: Notas de la Rúbrica 2.....	35
Figura 5: Media de las rúbricas 1 y 2.....	35
Figura 6: Comparación de calificaciones.....	36

1. Resumen / Abstract

Los viajes de Carlos V: una Unidad Didáctica para 2º de ESO. The travels of Charles V: a Didactic Unit.

El presente trabajo de fin de máster se centra en una propuesta didáctica con el aprendizaje cooperativo como metodología principal. Para ello, en el marco teórico se han analizado las carencias de la metodología tradicional o clase magistral, así como los beneficios de las metodologías activas y cómo estas pueden paliar dichas necesidades. Tras esto, se ha desarrollado una unidad didáctica centrada en el aprendizaje cooperativo, para estudiar el absolutismo y la figura de Carlos V, con la intención de motivar y hacer reflexionar a los alumnos sobre este tema, y, en última instancia, trabajar hacia el aprendizaje significativo.

This master's thesis focuses on a didactic proposal with cooperative learning as the main methodology. For this, in the theoretical framework we have analyzed the shortcomings of the traditional methodology or master class, as well as the benefits of active methodologies and how they can alleviate these needs. After this, a didactic unit has been developed with cooperative learning as the main active methodology, to study absolutism and the figure of Charles V, with the intention of motivating and making students reflect on this topic, and, ultimately, work towards meaningful learning.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, unidad didáctica, metodologías activas, didáctica de la Historia, Carlos V.

Keywords: Cooperative learning, didactic unit, active methodologies, didactics of History, Charles V.

2. Introducción

2.1. Justificación

A lo largo del Master en formación del profesorado, los alumnos hemos estudiado la importancia creciente de las metodologías activas en el aula, en detrimento la clase magistral. Personalmente, dudo que a ninguno de los estudiantes del Máster nos resultaran ajenas estas reflexiones, puesto que, durante nuestra experiencia en Educación Secundaria y Bachillerato, e incluso en la Universidad, hemos sido conscientes de algunas de las carencias que tiene el sistema educativo, en relación al en ocasiones excesivo uso que este hace de la enumeración de contenidos y el aprendizaje memorístico.

En mi caso particular, siendo estudiante de ESO y Bachillerato, recuerdo dejar pasar horas enteras de explicaciones de profesores, que para mí eran aburridas, sin prestar atención a los contenidos que los docentes explicaban. Sin embargo, cuando llegaba el momento de estudiarlas, encontraba realmente interesantes algunas materias como la Historia, y reflexionaba ya entonces sobre conceptos que ahora se conocen como metodologías activas, como por ejemplo el *flipped classroom* o el aprendizaje basado en proyectos.

Naturalmente, yo no lo llamaba así, pero me hacía la siguiente pregunta: *¿no aprenderíamos mucho más si nos dejaran estudiar el tema por nuestra cuenta y, una vez adquiridos ciertos contenidos básicos, discutiéramos y reflexionásemos en grupo sobre estos?* Este proyecto responde a la recién citada reflexión que tuve como joven estudiante de la ESO, y que, en general, el Máster en formación del profesorado no ha hecho más que alimentar.

2.2 Objetivos

Los objetivos del presente proyecto quedan enumerados y expuestos a continuación:

- 1) A nivel teórico, elaborar un estado de la cuestión en el que se estudie a qué dificultades se enfrenta la **didáctica de la Historia**, y cómo algunas de las carencias pueden ser amortiguadas con la ayuda de las metodologías activas.
- 2) Trabajar en una unidad didáctica basada en la metodología del **aprendizaje cooperativo**, de la cual subyace la idea principal de invertir el tiempo del aula en que

los alumnos *aprendan a aprender* y se diviertan, naturalmente de manera activa y colaborando entre sí.

- 3) Invertir el tiempo de la unidad didáctica en la **reflexión** y asimilación de contenidos en Historia, trabajando las causas y consecuencias de los hechos, y, en definitiva, el aprendizaje significativo, sin importar tanto la cantidad como la calidad de los contenidos adquiridos por los discentes.
- 4) Potenciar la **motivación** de los estudiantes. Para ello daremos a la UD un enfoque actual y próximo, relacionando los acontecimientos que acaecieron cuando Carlos V recorría la Europa Occidental de su tiempo, con la idea de viajar de hoy en día.

3. Estado de la cuestión

En este apartado se recogen ideas tomadas a partir de una revisión bibliográfica de la enseñanza de la asignatura de Historia en la ESO, destacando la visión de autores expertos en la materia, y componiendo así el marco teórico que servirá de punto de partida para constituir la unidad didáctica.

Para ello se hace hincapié en las dificultades que tiene la didáctica de la Historia en la actualidad, así como las consecuencias que se derivan estas, y cómo afectan al proceso de Enseñanza Aprendizaje de la materia que ocupa este proyecto.

La finalidad de este apartado es, por tanto, asimilar las insuficiencias de las metodologías expositivas, en las que el profesor tiene un rol protagónico, para enfocar la unidad didáctica de una manera distinta, alternativa y centrada en el rol activo del estudiante.

3.1 Dificultades de la didáctica de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria

La principal idea que subyace de la didáctica de la Historia es conseguir que los alumnos adquieran una conciencia histórica, entendida como “la influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes” (Gutiérrez, 2005, p.18). Así, desde un enfoque disciplinar, existe una opinión común según la cual los estudiantes deben adquirir una formación política y ciudadana a partir de la Historia, cuyo objetivo fundamental sería que los discentes aprendan conocimientos y aptitudes para entender el mundo presente y futuro, así como “desplazarse de una enseñanza de la Historia centrada en personajes, fechas y eventos a otra centrada en promover la capacidad de comprender el tiempo histórico, razonar causalmente y valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica” (Chaves et al., 2020, p.6).

La idea, por tanto, que la didáctica de la historia tratar de alcanzar, es que el alumno llegue al aprendizaje significativo, consiguiendo entender la memoria histórica, y adquiriendo un conocimiento histórico que sirva como herramienta para comprender la sociedad y el mundo en el que vive, adaptarse al mismo y transformarlo en un futuro (Lahera y Pérez, 2021).

Teniendo en cuenta esto, los docentes deberían preguntarse cuál es la situación de la didáctica de la Historia en la actualidad, y si realmente se está trabajando en la dirección descrita tanto a

nivel de centros educativos como en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)¹. Es por esto que en este apartado se tratan de diagnosticar las dificultades y problemas que trae consigo la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, como punto de partida para la elaboración teórica y desarrollo de metodologías que posibiliten el aprendizaje significativo por parte de los discentes. Para ello, se dividen las dificultades en tres categorías; 1) La percepción negativa que tienen los alumnos de la Historia, 2) la ausencia de conocimientos que tienen de la misma, y 3) las dificultades derivadas del aprendizaje de la Historia como ciencia social.

3.1.1 Dificultad 1. ¿Qué piensan los alumnos de la Historia?

Gutiérrez (2005), basándose en el pensamiento de Eric Hobsbawm, lleva a cabo la siguiente reflexión:

La destrucción del pasado es la característica de esta época, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia de la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio (p. 17).

No obstante, este autor no es el único que se muestra crítico con el aprendizaje de la Historia por parte de los alumnos. Así, según Lahera y Pérez (2021), en general, los discentes manifiestan que la Historia se caracteriza por un conglomerado de fechas, datos y acontecimientos que deben memorizar. Además, denotan que no se necesita comprender la asignatura, y que tener conocimientos históricos está estrechamente ligado al hecho de tener una buena memoria. En definitiva, tienen falta de interés por la materia, puesto que la consideran aburrida, dado que se basa en un aprendizaje memorístico que no se relaciona de ninguna manera con la *praxis*.

¹ Según el Artículo 19.5 de la Ley Orgánica 3/2020, “Las Administraciones educativas impulsarán que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado” (p. 86).

Otra consideración de los alumnos de la Historia es que “socialmente se identifica este conocimiento como una especie de conocimiento útil para demostrar sabiduría en los concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides” (Prats, 2001, p. 40). Esta percepción de la Historia por parte de la sociedad, en la que naturalmente se incluyen los alumnos de Educación Secundaria, sitúa al conocimiento histórico más cerca de la erudición que de una disciplina científica.

Además, según Prades (2016) muchos discentes consideran que la Historia tiene “poco significado en la actualidad”. Parte de esta concepción del alumnado viene dada por la idea general que se tiene de las ciencias sociales, que no son consideradas “ciencias” como tal, por lo que no hay conexión alguna entre disciplinas como la Historia y actividades de resolución de problemas. En esa misma dirección, Lahera Prieto y Pérez Piñón (2021) piensa que la sociedad actual concede una mayor importancia a las ciencias llamadas puras, y esto queda reflejado en el currículum académico, que con lo que la Historia es considerada a menudo por los alumnos como una asignatura fácil, y a la que no se le debe dar tanta prioridad como a las ciencias exactas.

3.1.2 Dificultad 2. ¿Cuánto saben de Historia los alumnos?

La metodología de la didáctica tradicional, caracterizada por un discurso frecuentemente monopolizado por el letrado, trae consigo que las clases sean monótonas, lo cual tiene graves consecuencias para el conocimiento del alumnado. Así, Lahera y Pérez (2021) indican que los estudiantes utilizan conceptos históricos no desarrollados, y que muchas de las competencias necesarias para el aprendizaje de la Historia, como la reflexión acerca de los contenidos, no se aprecian en los discentes.

Otras reseñables problemáticas que trae consigo la ausencia de conocimiento histórico de los alumnos son las que señala Prats (2001). Así pues, los discentes tienden a equivocarse en el estudio de las causas y los desencadenantes de las etapas de la Historia a nivel social, lo cual es una consecuencia de la enseñanza de los hechos históricos de una manera descriptiva y no explicativa. Esta ausencia de interés de la didáctica de la Historia en la Educación Secundaria por la comprensión de causalidad, supone “perder uno de los puntos definidores de la propia Historia entendida como ciencia social y como materia educativa” (Prats, 2001, p. 48).

Por otro lado, los estudiantes tienen serias dificultades en el terreno de la localización geográfico-espacial, ya que esta resulta a menudo errónea cuando se evalúan territorios actuales situados fuera de Europa Occidental, así como cuando se requiere diferenciar entre territorios presentes y territorios del pasado. Además, un método didáctico que se centra predominantemente en el mundo occidental trae consigo que los alumnos tengan problemas para abstraerse de eurocentrismo y comprender valores distintos a los occidentales.

Por último, el aprendizaje descriptivo de la Historia supone que los alumnos sean por lo general incapaces de entender la temporalidad social de los hechos históricos. De este modo, los alumnos tienden a superponer el tiempo social al cronológico, sin llegar a entender los procesos de transición entre las diferentes épocas históricas (Prats, 2001).

3.1.3 Dificultad 3. ¿Qué complicaciones presenta la Historia como ciencia social a estudiar?

Precisamente Prats (2001) apunta a la utilización política de la Historia como uno de los problemas que afectan a la didáctica de la misma. Así, a menudo los políticos insisten en hacer hincapié en leyendas históricas con el fin de argumentar su discurso ideológico.

Algunos de los ejemplos más paradigmáticos son el Cid Campeador o la resistencia de Numancia. Sin embargo, esto se produce recurrentemente, y, si utilizamos el ejemplo de Carlos V, podemos subrayar acontecimientos como el quinientos aniversario de la Guerra de las Comunidades o el ejercicio de patriotismo derivado del Imperio Español y los Austrias mayores.

En este sentido, el mismo autor apunta a la ideologización de la Historia por parte de los gobiernos como un intento de “configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer los sentimientos patrióticos [...] En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento anti educativo” (Prats, 2001, p. 91).

Otro de los problemas que plantea la disciplina de Historia es su complejidad en sí misma, ya que requiere un uso del pensamiento abstracto por parte del discente. En este sentido, el psicólogo suizo Piaget (1950) indicaba que un estudiante no tiene la capacidad de asimilar

conceptos abstractos, tales como los que se estudian en la materia de Historia², hasta entrados los 16-18 años. No obstante, hay autores como Carretero (2011) que refutan esta teoría, puntualizando que a partir de una sólida didáctica los alumnos menores de 16 años pueden entender determinados conceptos de las ciencias sociales. En cualquier caso, la comprensión de la Historia es una tarea tediosa para el alumnado, ya que tiene que realizar un esfuerzo cognitivo a partir del razonamiento y la reflexión con el fin de entender los conceptos históricos (Salueña Tolón, 2016).

Además, aunque pueda parecer obvio, es importante señalar la dificultad que implica la didáctica de las ciencias sociales en tanto a que estas no son mayoritariamente ciencias experimentales, es decir, los alumnos y profesores no pueden servirse de elementos empíricos en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje de las mismas.³ No obstante, en este sentido, un aspecto positivo de la didáctica de la Historia es que ofrece grandes posibilidades de aprendizaje fuera del aula, que se traducen en oportunidades para cambiar el ritmo de las clases y aumentar así la motivación de los discentes. Ejemplos de esto son los talleres y exposiciones guiadas y las visitas a museos o los parques arqueológicos, entre otros.

Otra complicación que sugiere el aprendizaje de la Historia es el hecho de que una misma palabra tiene significados distintos dependiendo del periodo histórico a estudiar. Por ejemplo, en ocasiones resulta complicado para los alumnos entender la palabra “monarquía”. Así, en la España de finales del siglo XVI, cuando el rey tiene poder absoluto, la palabra “monarquía” no tiene la misma concepción que en el siglo VII donde el monarca es un *primus inter pares*, o en el XXI, cuando la forma de gobierno es la monarquía parlamentaria.

Finalmente, cabe reseñar el hecho de que no todos los historiadores tengan la misma caracterización e incluso interpretación de los acontecimientos históricos. Este pensamiento, ampliamente extendido en la sociedad actual, trae consigo una dificultad añadida en términos de aprendizaje por parte de los alumnos (Salueña Tolón, 2016).

En cualquier caso, los problemas expuestos a lo largo de estos apartados dejan patente que la metodología tradicional hace que el docente adopte el rol protagonista en el aula, mientras que el alumno se convierte en un sujeto pasivo dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, que participa muy vagamente en la producción de conocimiento.

² Ejemplos de estos conceptos son feudalismo, absolutismo, monarquía, dictadura, capitalismo... etc.

³ Así, es físicamente imposible que los alumnos tengan un diálogo con una sirvienta de la Edad Media o comercien con un mercader de los Países Bajos del siglo XVII. Esto definitivamente dificulta la enseñanza de la Historia, y más en concreto de la Historia Económica y Social.

4. Metodologías activas

Dadas las ya mencionadas dificultades que trae consigo la explicación magistral a modo de monólogo del profesor, se pone de manifiesto “la urgencia de innovar la labor docente y encontrar mejores metodologías para hacer asequible el aprendizaje a los estudiantes” (Bernal y Dueñas, 2017, p.102).

Por tanto, este apartado se centra en las metodologías activas, destacando los aspectos que pueden contribuir al buen hacer de la didáctica de la Historia, dadas sus características intrínsecas. De este modo, como se verá a continuación, numerosas voces autorizadas en la materia apuntan a las metodologías activas como las herramientas clave para cambiar la dinámica de las clases de Historia en particular y de las ciencias sociales en general en Educación Secundaria.

Se entiende por metodologías activas “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador y Andreu, 2008, como se citó en Maturana y Silva, 2017, p. 121).

Algunos ejemplos de metodologías activas son el *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en problemas o la gamificación.

A lo largo de este apartado se desarrollarán sus características, importancia, y potenciación a partir de las TIC. Además, se hará hincapié en una metodología en concreto; el aprendizaje cooperativo, puesto que es aquella utilizada para realizar la unidad didáctica de este proyecto.

4.1. Características de las metodologías activas.

Con las nuevas metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje, el docente pasa de ser un sujeto monopolizador el aula a convertirse en un “mediador, facilitador y guía al servicio de la gestión de aprendizaje”, mientras que el alumno abandona su papel de mero receptor de la información, así como el aprendizaje telegráfico, memorístico y de reproducción literal de contenidos para adquirir un **rol protagonista**, en el que se fomenta “la participación activa, las relaciones cooperativas, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión” (Guamán y Peralta, 2020, p. 5).

Además del cambio de roles alumno – profesor, otra idea fundamental que subyace del uso de las mismas es la búsqueda del **aprendizaje significativo**. El alumno debe, por un lado, estudiar un material que sea entendible cognitivamente por este, y por otro, tener una actitud y una motivación que favorezcan el aprendizaje. Por tanto, las metodologías activas persiguen un aprendizaje que “guarde relación con lo previamente aprendido, pero sobre todo que se centre en contenidos relevantes, comparables y con aplicación para la vida diaria” (Bernal y Martínez, 2017, p.103).

Esto se traduciría en la obtención de conocimientos profundos y duraderos o, en otras palabras, en la adquisición del aprendizaje significativo. Para conseguirlo, en la asignatura de Historia, los discentes necesitan comprender una red de conceptos que tienen conexiones entre sí, y cuantas más relaciones existan entre los conceptos de una misma temática, más facilidad tienen los alumnos para llegar al aprendizaje significativo. Este proceso puede culminar de dos maneras: con el enriquecimiento, es decir, los conocimientos en el tema se ven ampliados; o con la ruptura epistemológica, esto es, el verdadero cambio conceptual, según el cual se lleva a cabo “una transformación radical de las representaciones mentales [...] que permiten ver un problema desde un ángulo totalmente diferente. [...] Cuando esto se produce, el estudiante es capaz de comportarse como un especialista” (Flores Hole, 2016, p. 42).

Este apunte del profesor Hole, pone de manifiesto la necesidad de trabajar, no tanto hacia la acumulación de conocimientos de forma memorística, como hacia a la comprensión de la materia por parte del alumno. Se debe, por tanto, fomentar habilidades de reflexión, así como hacer hincapié en la competencia “aprender a aprender”, como veremos en la UD de este proyecto.

Por otra parte, las metodologías activas deben promover necesariamente la “sociabilidad del aprendizaje”. Esto es, una **interacción** entre los alumnos, en la que aparecen reflexiones conjuntas, intercambios de puntos de vista y diálogos colaborativos de cara a la construcción del aprendizaje. Esta característica de las metodologías activas, que sitúa en un lugar protagonista a la interacción entre iguales y el trabajo en grupo, no significa que considere a los alumnos como un todo; al contrario, “el desarrollo de las metodologías activas consiste en tener presente que lo más importante es el alumno, cada alumno” (Bernal y Martínez, 2017, p. 105).

Por último, entre los beneficios directos que tienen las metodologías activas, podemos destacar que con su tratamiento se adquiere el desarrollo de las competencias clave, definidas como capacidades, conocimientos y actitudes.

En definitiva, las metodologías activas tratan de centrarse más en la mejora de habilidades y no tanto en la reproducción de contenidos, lo cual contribuye a que los estudiantes alcancen el desarrollo cognitivo, construyan conocimientos que les hagan comprender la materia en profundidad, y que mejoren su capacidad comunicativa (Chaves et al., 2020).

4.2. Metodologías Activas y TIC

Si se desea obtener resultados diferentes, que atajen las dificultades a las que se enfrenta metodología tradicional, también se deben utilizar herramientas diferentes, como pueden ser las tecnologías de la información y comunicación.

Así, los seres humanos que vivimos en el mundo desarrollado, pertenecemos a una sociedad que está permanentemente conectada a internet y expuesta a dispositivos digitales, por lo que elementos como los teléfonos móviles, los ordenadores, las redes sociales o canales digitales y audiovisuales son parte de nuestras vidas cotidianas.

Estas herramientas son usadas como forma de comunicación, interacción, socialización, producción, culturalización y entretenimiento, y naturalmente su uso está completamente extendido entre los jóvenes (Álvarez et al., 2013).

Sin embargo, las TIC también pueden ser utilizadas en el ámbito educativo, contribuyendo de manera favorable en aspectos muy destacados del aprendizaje de los discentes, como la motivación, la creatividad, el trabajo en grupo y naturalmente la mejora de las competencias digitales del alumnado.

No obstante, aunque los jóvenes utilizan las TIC de manera recurrente fuera del horario escolar, hay sectores dentro de la docencia que son todavía reticentes a su uso dentro del aula, hecho que en ocasiones es debido al desconocimiento de su uso por parte de los docentes o a la ausencia de formación de estos en didáctica digital (Arancibia y Badia, 2013).

En cualquier caso, las TIC aportan un valor añadido en la didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida diaria, como por ejemplo la resolución de problemas y “aprender a aprender”, con lo que deben ser una pieza fundamental en la educación presente y futura. (Cantón y García, 2019).

4.3. Aprendizaje Cooperativo (AC)

Como se ha puesto de manifiesto en el reciente epígrafe, la sociedad actual está en continuo cambio, y con ella se renuevan también las fuentes de información. De este modo, los libros y los profesores ya no son la principal fuente de conocimiento de los alumnos; hoy en día estos obtienen dicha información a partir de Internet. Las metodologías activas, por tanto, hoy más que nunca, tienen un papel fundamental dentro del aula, ya que deben encargarse de poner la educación en paralelo a los cambios sociales, impulsando la obtención de habilidades por parte de los discentes para que consigan analizar la información de manera crítica (Dorado Murillo, 2011).

Una de las metodologías en las que más se está haciendo hincapié en los últimos años es el aprendizaje cooperativo. Se trata de “una metodología activa en la que el alumnado, agrupado en pequeños grupos con un máximo de 5 componentes, trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros [...] Los integrantes del equipo deben ser conscientes de que sin la cooperación de cada miembro no es posible alcanzar una meta común, es decir, que sus logros dependen de los logros del resto de componentes del equipo”. (Juárez-Pulido, et al., 2019, p. 202-203)

Según Alarcón, et al. (2018), hay tres maneras de definir el aprendizaje colaborativo:

- Hay quien considera el AC como una *estructura didáctica*, es decir, “como un conjunto de recursos, acciones y decisiones que deben tomar los docentes con respecto a las distintas dimensiones del proceso A-E”.
- También puede ser considerado como una *filosofía educativa*, puesto que “el hombre es un ser social por naturaleza que nace, crece y se desarrolla en grupo y, aunque el aprendizaje es un proceso individual o independiente (nadie puede aprender por otro), está condicionado socialmente por los grupos de pertenencia”.
- Finalmente, las citadas autoras hacen referencia a una consideración más, esta es, un *conjunto de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza* que “permiten hacer más participativo y dinámico el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 209).

Habiendo definido ya el aprendizaje cooperativo, conviene llevar a cabo un apunte terminológico para evitar posibles confusiones con el término. Así, existe una notable diferencia entre “trabajar en grupo” y “cooperar”. Los trabajos en grupo pueden desembocar en una concentración de la responsabilidad en la minoría de los miembros del equipo. Por el

contrario, un AC debe necesariamente constar de “interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad personal e individual, habilidades interpersonales y de grupo y autoevaluación” (Dorado Murillo, 2011, p. 45).

Por otro lado, hay autores como Alarcón et al. (2018), que consideran que el aprendizaje colaborativo es básicamente “una categoría más amplia que el cooperativo, que incluye formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, mientras que en el aprendizaje cooperativo existe una estructura definida de la situación de aprendizaje. [...] Para que se de cooperación necesariamente tiene que haber colaboración” (p. 211).

Además, cabe destacar que, para llevar a cabo el AC, es muy importante que los grupos sean heterogéneos y que exista una relación de igualdad entre los integrantes.

Para terminar, es importante citar, a partir de varios autores, los beneficios en forma de competencias personales y profesionales que adquieren los alumnos a partir del aprendizaje cooperativo.

Según García & Troyano (2010):

1. Desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo, al motivar la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El pensamiento crítico, constructivo y lógico al enfrentar al alumno con situaciones conflictivas.
3. Búsqueda, selección, organización y valoración de información.
4. Creatividad para descubrir la solución.
5. Capacidad autocrítica o autoevaluación sobre su propio funcionamiento, así como co-evaluar a grupos de trabajo de iguales desarrolla la capacidad de detectar la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Aprendizaje autónomo.
7. Desarrollo de habilidades de argumentación.
8. Resolución de conflictos, aprender a negociar y mediar.
9. Responsabilidad y honestidad.
10. Flexibilidad.
11. Planificación del tiempo en las exposiciones de trabajo.
12. Compromiso ético en base a una cultura del esfuerzo y del trabajo bien hecho.
13. Actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia.
14. Asertividad y empatía en las relaciones (pág. 10).

Por su parte, Moruno et al. (2011), como se citó en Monge y Montalvo (2014) reseñan las siguientes ventajas:

1. Desarrolla la cognición y el pensamiento crítico.
2. Potencia el desarrollo social, afectivo y emocional.
3. Mejora las habilidades sociales.
4. Aumenta la autonomía e iniciativa personal.
5. Favorece la motivación hacia el aprendizaje.
6. Incrementa el rendimiento académico.
7. Aumenta la cohesión grupal.
8. Promueve la aparición de normas proacadémicas.
9. Enfatiza los sentimientos de pertenencia al grupo.
10. Disminuye la discriminación entre iguales.
11. Reduce los comportamientos disruptivos.
12. Permite una mayor adecuación de los contenidos al nivel del alumnado.
13. Favorece la integración y la comprensión interpersonal (pág. 113).

En cualquier caso, todos los autores destacan el desarrollo del pensamiento crítico, la mejora de valores éticos y el aumento de la integración como beneficios del aprendizaje cooperativo.

Estas competencias nos hacen prever que, en las UD basadas en el AC, en la rúbrica de evaluación, no solo se debe valorar el rendimiento académico de los alumnos, sino que también se deben tener en cuenta las relaciones afectivas, lo cual contribuye a aumentar el respeto al prójimo y los valores sociales (González y Núñez, 2012).

En definitiva, el objetivo del AC es la formación de discentes activos, con capacidad de reflexión, autonomía y cooperación, habilidades que se deben tratar de promover por parte del docente naturalmente sin dejar de lado la atención a la diversidad, esto es, dedicándose a comprender y satisfacer los intereses y necesidades de todos los alumnos.

Es por esto que el aprendizaje cooperativo será la metodología utilizada para desarrollar la unidad didáctica del presente proyecto, y el centro de gravedad alrededor del cual orbitarán los discentes en el proceso de E-A para conocer la Europa de la primera mitad del siglo XVI.

4.4 El aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad

Como se ha indicado a lo largo del apartado, las metodologías activas y en particular el AC parten de la base de la necesidad de trabajar en equipo y de la participación activa de todos los alumnos, sin excepción.

Así, “la estructura de aprendizaje cooperativa supone, necesariamente, un agrupamiento heterogéneo del alumnado y sirve, por tanto, los requerimientos de un enfoque inclusivo de la educación y de la escuela” (Riera Romero 2013, p.140).

Los discentes, en grupos heterogéneos, interactúan entre sí aprendiendo una serie de habilidades básicas, entre ellas las interpersonales y comunicativas, que resultan necesarias para conseguir cooperar y por tanto realizar con éxito la actividad. La consecuencia es, por tanto, un grupo de estudiantes inclusivo, que atiende a la diversidad y que, trata de frenar la exclusión entre iguales (Riera Romero, 2013).

5. La Unidad Didáctica

El Ministerio de Educación y Ciencia, definió en 1992 la unidad didáctica como una “unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados” (MEC, 1992, p. 90).

Así, procuraremos ir desgranado y desarrollando de manera práctica los conceptos apuntados en esta definición, a partir de la UD titulada *Los viajes del emperador*, que se ha llevado a cabo un Instituto público de Educación Secundaria en la clase de 2 de ESO.

5.1 Justificación de la Unidad Didáctica

La justificación de la UD la podemos dividir en cuatro partes:

En primer lugar, se elige a el tema de Carlos V porque se trata de un monarca que puede suscitar una mayor curiosidad y motivación por parte de los discentes, dado el poder absoluto y territorial que tuvieron los Austrias Mayores y en concreto Carlos V, el monarca del imperio “donde no se ponía el Sol” con su lema *plus ultra*, y padre de Felipe II, con su *non sufficit orbis*⁴.

Además, Carlos V es el monarca viajero por excelencia, en contraposición con la prudencia y permanencia de la corte en el Escorial de Felipe II. Prueba de ello es el título de una de las biografías más laureadas del Emperador, escrita por Manuel Fernández Álvarez y precisamente titulada *Un hombre para Europa*. Precisamente es en esta biografía en la que nos vamos a basar para enfocar los contenidos que se pretende que los alumnos adquieran a partir del aprendizaje cooperativo.

En segundo lugar, he considerado que los alumnos pueden encontrar interesante la cuestión de los viajes, dado el auge significativo del turismo internacional en los últimos años, y la relación

⁴ La frase latina *non sufficit orbis* se podría traducir como “el mundo no es suficiente”.

que los discentes pueden establecer entre las ciudades que visita el emperador y los viajes que estos han podido realizar con sus familiares.⁵

En tercer lugar, también justifica la unidad didáctica el hecho de que se puede encontrar en la web abundante material audiovisual con el que los alumnos pueden trabajar la primera mitad del siglo XVI, como la serie histórica *Carlos, rey emperador*. Los alumnos pueden considerar más motivante aprender con extractos de una serie en lugar de con el libro de texto.

Por último, el hecho de que la UD se desarrolle en el curso de 2º de ESO se debe a los contenidos que se ponen de manifiesto en el Orden EDU/362/2015 del BOCYL, en el Bloque 2. Historia. La Edad Moderna, del citado curso: Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica (p. 86).

5.2 Objetivos Didácticos

Naturalmente, los objetivos didácticos que se buscan están estrechamente relacionados con las ya citadas competencias personales y profesionales que trae consigo el desarrollo del proceso E-A a partir de la metodología del aprendizaje cooperativo, de ahí la elección de esta para desarrollar la UD. Los objetivos se enumeran a continuación.

Actitudinales:

1. Aumentar la motivación.
2. Promover valores de tolerancia y respeto al prójimo.

Procedimentales:

1. Trabajar el pensamiento crítico.
2. Desarrollar capacidades de trabajo en equipo.
3. Mejorar la oratoria y normalizar hablar en público.

Conceptuales:

1. Promover un uso adecuado de las TICs y la búsqueda de información en internet.

⁵ Naturalmente, se entiende que no todos los alumnos del aula han podido llevar a cabo viajes internacionales, pero al tratarse de un aprendizaje cooperativo, se trata de que la motivación de un alumno que sí que lo haya realizado, se extrapole a los que no lo han podido hacer.

2. Contextualizar históricamente contenidos audiovisuales o narrativos situados en el pasado.
3. Relacionar acontecimientos históricos pasados con presentes. Esto es, entender el presente mediante el pasado.
4. Conocer el absolutismo como sistema político y el reinado de Carlos V, a partir del aprendizaje significativo.

5.3 Competencias

Según el Ministerio de Español del Educación, Cultura y Deporte (2015), “las recomendaciones de la Unión Europea [...] insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante, y haga posible el desarrollo económico y de la sociedad, vinculado al conocimiento” (Orden ECD/65/2015, p.1).

En este sentido, en nuestra UD, si tomamos como referencia los objetivos establecidos en el apartado anterior, podemos ver que se trata de trabajar la mayoría de las competencias clave: Comunicación lingüística, Digital, Aprender a Aprender, Conciencia y Expresiones Culturales y especialmente Sociales y Cívicas. Entraremos en detalle en cada una de ellas a lo largo del apartado de las actividades de la UD.

5.4 Contenidos

En la siguiente tabla, se muestran los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje vigentes en la asignatura de Historia de 2º de ESO según la Orden EDU/362/2015. Se han recogido únicamente aquellos que se tienen en cuenta para la elaboración de la presente UD.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de	5. Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas.	5.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.

religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica. El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. El Siglo de Oro: arte y cultura.	6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa. 7. Conocer la importancia de algunos autores y obras en los siglos XVI y XVII.	7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
---	---	---

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Bloque 2 de la materia Geografía e Historia de 2º de ESO (Orden EDU/362/2015, p. 86).

De lo indicado en la Tabla 1, haremos un mayor hincapié en la Europa de la primera mitad del siglo XVI y la figura de Carlos V, desglosándola a partir de los siguientes contenidos:

- Absolutismo. Herencia y árbol genealógico de Carlos V.
- Lutero y la Reforma Protestante.
- Coronación Imperial. El Sacro Imperio Romano Germánico.
- Enemistad con Francisco I de Francia.
- La defensa de Viena contra el Imperio Otomano.
- Abdicaciones de Bruselas y retiro a de Carlos V a Yuste.

5.5 Metodología

Como se ha mencionado a lo largo del proyecto, la base metodológica de la unidad didáctica es el **aprendizaje cooperativo**, que se apoyará en las herramientas TIC y soportes digitales. No obstante, con el fin de siempre velar por el aprendizaje significativo del educando, se utilizará también:

- La clase magistral o explicación teórica por parte del profesor, sujeta siempre a la colaboración con los discentes.
- La exposición oral por parte de los alumnos.

En cualquier caso, todo el proyecto se lleva a cabo dentro del aula, con la idea de que los alumnos no tengan que realizar tareas fuera del horario escolar.

5.5.1 Materiales del proyecto

Los recursos utilizados a lo largo de la actividad son:

- Bolígrafo y cuaderno de trabajo.
- Folio con mapa y actividades, proporcionado por el profesor (Anexos 1 y 2).
- Ordenador.
- Conexión a Internet.
- Proyector y Microsoft Power Point (Anexo 3).
- Serie de RTVE: *Carlos, rey emperador*.

Cabe destacar que estos materiales, necesarios para llevar a cabo el proyecto de AC, pertenecen no tanto a los alumnos de manera individual como al grupo como sujeto colectivo.

5.5.2 Grupos de Trabajo y Roles de los miembros.

Se dividirá la clase, de 16 alumnos, en 4 grupos de trabajo de 4 integrantes heterogéneos cada uno, elegidos por el profesor en función de las habilidades de los discentes. A cada equipo se le encargará llevar a cabo varias actividades aplicando dinámicas cooperativas.

Además, a cada alumno se le asignará un rol dentro del equipo, siendo este una pieza indispensable para desarrollar por completo la actividad y así conseguir los objetivos. Todo esto estará activamente supervisado por el docente, que actuará de guía, dando consejos y pistas para desarrollar las tareas, pero también de mediador, asegurándose de que cada discente está plenamente integrado en su grupo. A continuación, se enumeran y describen los roles presentes en cada equipo.

1. El cronista. Este integrante se encarga de anotar y redactar las respuestas a las preguntas, que servirán en última instancia de cuaderno de trabajo a entregar al profesor.
2. El Clérigo u Orador. Es el portavoz del grupo, teniendo la misión de transmitir información al profesor o al conjunto del aula. Es además el encargado de capitanear las ponencias.

3. El Emperador o Emperatriz. Es el miembro del grupo que tiene la última palabra en caso de desacuerdos dentro del equipo. Su misión también es la de que haya un buen ambiente dentro del grupo, y que todos se sientan integrados.
4. El Corregidor o moderador. Concede el turno de palabra y tiene la misión de que se cumplan los tiempos de trabajo.

Tanto los grupos como los roles son asignados por parte del docente de manera deliberada, teniendo en cuenta una serie de parámetros, entre los cuales están las habilidades intelectuales, tecnológicas, sociales y empáticas de cada educando, así como su nivel de motivación, sus ritmos de aprendizaje, su sexo⁶ y naturalmente la atención a la diversidad. En este sentido, debemos tener en cuenta que, según la ya citada Orden EDU/362/2015 del BOCYL, el siglo XVI es uno de los últimos contenidos del curso académico de 2º de ESO en Historia, impartándose en el tercer trimestre, y, por tanto, el docente ya conoce tanto personalmente como académicamente a los alumnos.

5.5 Plan de Actividades

5.5.1 Explicación de la actividad

El Proyecto consiste en que cada grupo, a partir de una investigación conjunta en internet, conteste a una serie de *preguntas*, apoyándose en algunos recursos a modo de *pistas* (Anexos 1 y 2) sobre un acontecimiento de la vida de Carlos V. Por tanto, cada grupo tendrá que adivinar y desarrollar un hecho histórico de principios del siglo XVI, a partir de pistas y preguntas proporcionadas por el profesor. A cada equipo se le adjudica un acontecimiento diferente: la coronación imperial en Bolonia, las abdicaciones de Bruselas, etc.

Las pistas, que son dos, también serán específicas para cada equipo de trabajo, consistiendo en un mapa, que contiene una fecha y un punto que señala un lugar, que naturalmente está relacionado con el hecho histórico a trabajar por cada grupo.

⁶ Los grupos de trabajo son mixtos.



Figura 1. Ejemplo de pista 1.



Figura 2: Ejemplo de pista 2.

Las preguntas, por su parte, tienen carácter general, esto es, serán las mismas para cada grupo, y tienen la intención hacer pensar a los discentes sobre el *por qué* y el *cómo* de los hechos históricos.

PREGUNTAS	
A partir de las pistas recibidas, buscad información en internet para responder a las siguientes preguntas:	
1)	¿En qué viaje se encuentra Carlos V?
2)	¿ Qué es lo que está pasando en ese viaje? Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc. ¿Qué consecuencias tiene el viaje?
3)	¿Qué otros personajes tienen importancia en el acontecimiento? ¿Hay alguno que tenga más protagonismo que el resto? Desarrollad la biografía de ese personaje histórico.
4)	Elaborad una presentación para exponer las preguntas anteriores.

Tabla 2. Preguntas del proyecto de aprendizaje cooperativo.

Una vez contestadas las preguntas, los grupos tendrán un tiempo dedicado a exponerlas oralmente, tras lo cual se llevará a cabo la explicación del profesor de las mismas mediante el uso de las TIC.

5.5.2 Temporalización

En este epígrafe se desarrolla la secuencia de sesiones, comenzando por una clase magistral en la que se presenta el tema de manera explicativa por parte del profesor, para dar paso al desarrollo de las actividades por parte de los discentes y finalmente al comentario del profesor, de una serie de videos de la serie *Carlos, rey emperador*⁷, que explican los acontecimientos en los que han trabajado los grupos.

La propuesta didáctica consta de 4 sesiones de 50 minutos cada una. Cada una de ellas se divide en varias fases, en función de las actividades y objetivos de cada sesión.

⁷ Capítulos 06, 07, 11 y 16.

5.5.2.1 Primera sesión: 15 de Abril.

EXPLICACIÓN TEÓRICA: Explicación del Absolutismo			
Duración: 30 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Proyector y Microsoft Power Point	Metodología: Expositiva	Competencias clave: Conciencia y Expresiones Culturales
Descripción: En la primera sesión, la primera mitad de la clase se destina al monólogo del profesor o clase magistral, introduciendo el tema en cuestión. Así, se aborda el tema del absolutismo como sistema político, en contraposición con el feudalismo de la Edad Media, haciendo hincapié en la figura del rey, en este caso Carlos V, que pasa de ser un <i>primus inter pares</i> para la nobleza a tener el poder absoluto, identificándose así con el propio Estado. Además, se explica la figura del Carlos V a partir de su árbol genealógico y los territorios heredados.			

EXPLICACIÓN TEÓRICA: Descripción del Proyecto			
Duración: 20 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Proyector y Microsoft Power Point	Metodología: Expositiva	Competencias clave: Sociales y Cívicas
Descripción: Una vez explicada la parte teórica, es el momento de exponer a los alumnos la actividad a realizar en las próximas 3 sesiones de clase. Para ello, se describe en qué consiste el Aprendizaje Cooperativo y los grupos de trabajo en los que se va a dividir el aula. Además, se comunica el objetivo del proyecto a nivel global y se reparten las preguntas y los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo.			

5.5.2.2 Segunda sesión: 16 de Abril

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Descubrir el acontecimiento			
Duración: 20 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Internet, ordenador, cuaderno de trabajo y bolígrafo	Metodología: Aprendizaje Cooperativo	Competencias clave: Sociales y Cívicas, Aprender a Aprender, Digital
Descripción: Los grupos, a partir de la organización mediante roles, las pistas, e investigando con el ordenador e internet, tratan de contestar a la primera pregunta, esto es, simplemente descubrir a qué acontecimiento de la vida de Carlos V apuntan las pistas. Para ello, el profesor tiene que guiar a cada grupo y tratar de que la investigación tome la dirección adecuada.			

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Redactar las preguntas			
Duración: 30 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Internet, ordenador, cuaderno de trabajo y bolígrafo	Metodología: Aprendizaje Cooperativo	Competencias clave: Sociales y Cívicas, Aprender a Aprender, Digital
Descripción: Una vez que el docente se ha cerciorado de que todos los grupos han conseguido adivinar el acontecimiento, estos pasan a responder las preguntas 2 y 3, naturalmente bajo la supervisión y con la ayuda del profesor.			

5.5.2.3 Tercera sesión: 17 de Abril

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Redactar las preguntas			
Duración: 20 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Internet, ordenador, cuaderno de trabajo y bolígrafo.	Metodología: Aprendizaje Cooperativo	Competencias clave: Sociales y Cívicas, Aprender a Aprender, Digital, Expresiones Culturales
Descripción: Los alumnos continúan buscando información para responder a las preguntas 2 y 3, siempre con la participación pasiva del profesor.			

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Elaborar Presentación			
Duración: 30 minutos Lugar: Aula de Informática	Recursos: Cuaderno de trabajo, Internet y pantalla inteligente	Metodología: Aprendizaje Cooperativo	Competencias clave: Sociales y Cívicas, Aprender a Aprender, Digital
Descripción: Tras haber redactado la información que han adquirido sobre el tema, es el momento de elaborar una presentación con el fin de exponerla en la siguiente sesión.			

5.5.2.4 Cuarta sesión: 19 de Abril

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Exposición oral			
Duración: 30 minutos Lugar: Aula de 2º de ESO	Recursos: Proyector, ordenador y Power Point	Metodología: Aprendizaje cooperativo	Competencias clave: Comunicación lingüística
Descripción: Los discentes preparan una y llevan a cabo una presentación oral de los contenidos desarrollados en las preguntas			

EXPLICACIÓN TEÓRICA: Repaso de contenidos			
Duración: 20 minutos	Recursos: Proyector, ordenador y Power Point	Metodología: Expositiva	Competencias clave: Conciencia y Expresiones Culturales
Descripción: A partir de sucintos fragmentos de la serie <i>Carlos, rey emperador</i> , el docente explica los eventos vividos por el rey, ya conocidos por los alumnos. Cada extracto de la serie se corresponde con cada acontecimiento trabajado por cada grupo.			

5.6 Rúbrica de Evaluación

La evaluación de este trabajo tiene dos finalidades, que quedarán reflejadas en dos rúbricas de evaluación, descritas a continuación.

Por un lado, dado que se trata de una propuesta didáctica con base en el AC, naturalmente se considera necesario valorar el trabajo de cada discente como sujeto que forma parte de un grupo. Así, en este primer apartado se pretende valorar a cada alumno, en función del compromiso, el trabajo y la cooperación que haya mostrado dentro del equipo, y no tanto por los resultados que este ha obtenido a la hora de responder a las preguntas.

De este modo, y al tratarse de elementos de evaluación generales, aplicables a cualquier proyecto con el AC como metodología, se ha tomado como referencia **la rúbrica de evaluación que propone el Ministerio de Educación**, a partir de la página web del CEDEC⁸, para evaluar el AC. No obstante, se han modificado los porcentajes de evaluación de la rúbrica original con el objetivo de obtener un 10 como valoración máxima.

⁸ Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios.

ASPECTOS	10 EXCELENTE	7 SATISFACTORIO	4 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Preparación previa (25%)	Siempre trae el material necesario para hacer el trabajo en equipo y está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario para hacer el trabajo en equipo y está listo para trabajar.	Algunas veces trae el material necesario para hacer el trabajo en equipo, pero tarda en ponerse a trabajar.	Generalmente olvida el material necesario para hacer el trabajo en equipo o no está listo para trabajar.
Colaboración con su equipo (25%)	Siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Procura la unión del equipo trabajando colaborativamente con todos.	Generalmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa problemas en el grupo.	A veces comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo y causa problemas.	Casi nunca escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente causa problemas y no es un buen miembro del grupo.
Contribución al equipo (25%)	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el equipo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo.
Atención (25%)	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer y al concluir lo que le corresponde se encuentra atento para apoyar a sus compañeros.	La mayor parte del tiempo se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Los demás miembros del equipo pueden contar con esta persona.	Algunas veces se enfoca en el trabajo. Otros miembros del equipo deben algunas veces recordarle que se mantenga atento al trabajo.	Rara vez se enfoca en el trabajo. Deja que otros hagan el trabajo.

Tabla 3. Rúbrica de Evaluación para evaluar el Aprendizaje Cooperativo (CEDEC, 2023).

Por otro lado, también se pretende evaluar los contenidos y habilidades adquiridos, a partir de la evaluación de las preguntas respondidas tanto de modo escrito en el cuaderno de trabajo como oral en la exposición de la presentación. Para ello, en este caso la rúbrica utilizada es de **elaboración propia**, y evalúa al grupo de manera general, puesto que cada integrante tendrá la misma nota que sus compañeros de equipo.

ASPECTOS	10 EXCELENTE	7 SATISFACTORIO	4 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Pregunta 1 (10%)	Consigue descubrir el evento de Carlos V valiéndose de los integrantes y sus recursos.	Consigue descubrir el evento de Carlos V valiéndose de los integrantes, sus recursos y una pequeña ayuda por parte del profesor.	Consigue descubrir el evento de Carlos V valiéndose de los integrantes, sus recursos y una gran ayuda del profesor.	No consigue descubrir el evento de Carlos V. El profesor tiene que descubrir el acontecimiento.
Pregunta 2 (30%)	Desarrolla la pregunta correctamente y de manera elaborada, utilizando múltiples fuentes en la investigación.	Desarrolla la pregunta correctamente utilizando una única fuente.	Desarrolla la pregunta de manera insuficiente.	Apenas desarrolla la pregunta.
Pregunta 3 (30%)	Desarrolla la pregunta correctamente y de manera elaborada, utilizando múltiples fuentes en la investigación.	Desarrolla la pregunta correctamente utilizando una única fuente.	Desarrolla la pregunta de manera insuficiente.	Apenas desarrolla la pregunta.
Pregunta 4 y Presentación Oral (30%)	La presentación oral se realiza de manera satisfactoria, interviniendo varios miembros.	La presentación oral se realiza de manera satisfactoria, aunque interviniendo tan solo uno de sus miembros.	La presentación oral es desordenada y no muy clara.	Lleva a cabo la presentación de manera deficiente.

Tabla 4. Rúbrica de Evaluación para evaluar conocimientos sobre Carlos V. Fuente: Elaboración propia.

5.7 Resultados de la Unidad Didáctica

Como hemos comentado, esta unidad didáctica se ha puesto en práctica en un centro público en la clase de 2º de ESO.

Si tenemos en cuenta los objetivos de la UD, podemos dividir los resultados en actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Respecto a los **actitudinales**, la motivación de los estudiantes ha sido elevada; salvo el Grupo A, todos han mostrado ganas de aprender y muy buena actitud durante la actividad. Cabe destacar que, en ese grupo, dos de sus miembros, por circunstancias externas, no tienen buena relación entre ellos. Eso, naturalmente, afectó de manera significativa a la cooperación del equipo. No obstante, la tolerancia y el respeto al prójimo primaron en todos los grupos.

En cuanto a los **procedimentales**, se han apreciado dificultades por parte de los educandos para trabajar el pensamiento crítico. A la hora de buscar información, muy a menudo copiaron lo leído en Internet de manera literal, sin pararse a pensar si tiene o no sentido. Por ejemplo, el Grupo D, a la pregunta 1, “¿En qué viaje se encuentra Carlos V?”, contesta correctamente: “Fue a ceder todo su poder en las llamadas abdicaciones de Bruselas”. Sin embargo, a la pregunta 3 “¿Qué consecuencias tiene el viaje?”, en un principio sólo contestaron con “La muerte de Carlos V en el monasterio de Yuste en Extremadura”, sin cuestionarse quién sería el sucesor al trono. No obstante, al interpellarles preguntándoles por esto, consiguieron enmendar su error y desarrollar el resto de las preguntas.

De igual modo, se aprecia en los discentes una dificultad elevada para exponer presentaciones en público; todos los grupos han leído las preguntas, en lugar de exponerlas con naturalidad. Por el contrario, la comunicación entre los miembros de cada grupo fue notable – exceptuando el caso ya mencionado del Grupo A -, y por consiguiente así lo fue el trabajo en equipo.

Los objetivos **conceptuales**, de manera general, se han conseguido de manera satisfactoria, y prueba de ello son las acertadas respuestas a las preguntas de investigación 1, 2 y 3 (Anexo 4). En este sentido, debemos tener en cuenta que en el Instituto hay dos cursos de 2º de ESO, divididos en bilingüe y no bilingüe. Como se ha mencionado, la clase con la que se ha llevado a cabo esta actividad es la de 2º de ESO bilingüe, y, de manera general, estos alumnos presentan unas calificaciones más elevadas que sus homólogos.

De este modo, llama la atención que alumnos con muy buenas calificaciones no sean capaces de exponer oralmente ni de pensar críticamente. De esto podemos deducir, adelantándonos a las conclusiones, que la evaluación en Historia, en el sistema educativo, va encaminada principalmente a valorar la sucesión de datos históricos, y, por tanto, los alumnos con sobresalientes son alumnos con buena memoria y/o gran capacidad de dedicación y trabajo.

Para apoyar estas deducciones, se ha tenido en cuenta la **evaluación de la actividad**, que, como ya se ha descrito, se ha llevado a cabo a partir de la media aritmética de la nota de dos rúbricas de evaluación. En cuanto a Rúbrica 1, que valora fundamentalmente el AC (compromiso, trabajo y cooperación dentro de los alumnos dentro del grupo), solamente un alumno queda por debajo del 5, con un 4,75, mientras que el resto aprueban, en su mayoría holgadamente, siendo la nota más frecuente un 8,5.

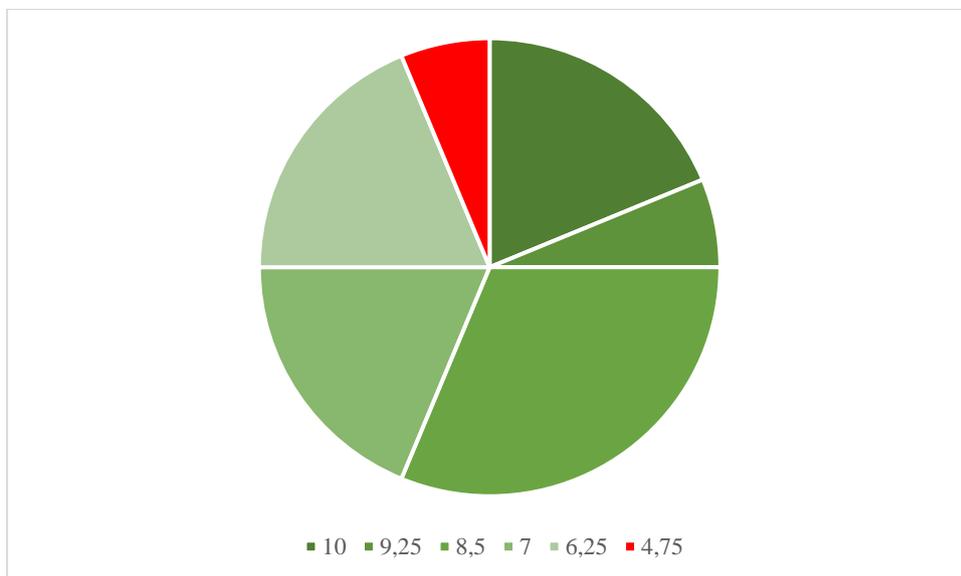


Figura 3: Notas de la Rúbrica 1

Por otro lado, las notas de la Rúbrica 2 son mucho más homogéneas. La mínima es un 6,25, mientras que la máxima un 7,75, lo cual pone de manifiesto que los alumnos han desarrollado las preguntas notablemente.

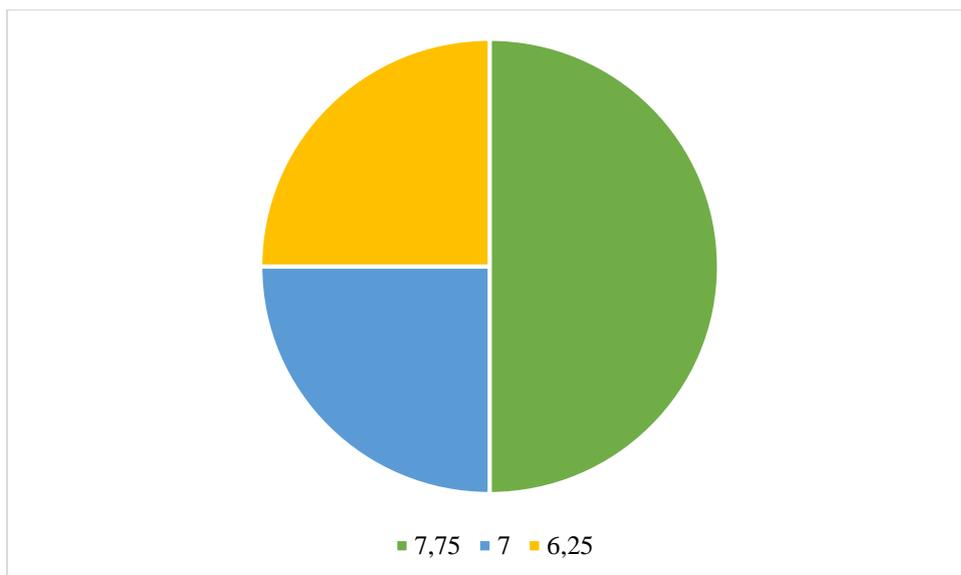


Figura 4: Notas de la Rúbrica 2

Si hacemos la media aritmética de ambas rúbricas de evaluación, las notas finales van desde el 5,5 al 8,875, siendo la moda un 8,125 con 4 alumnos (25%).

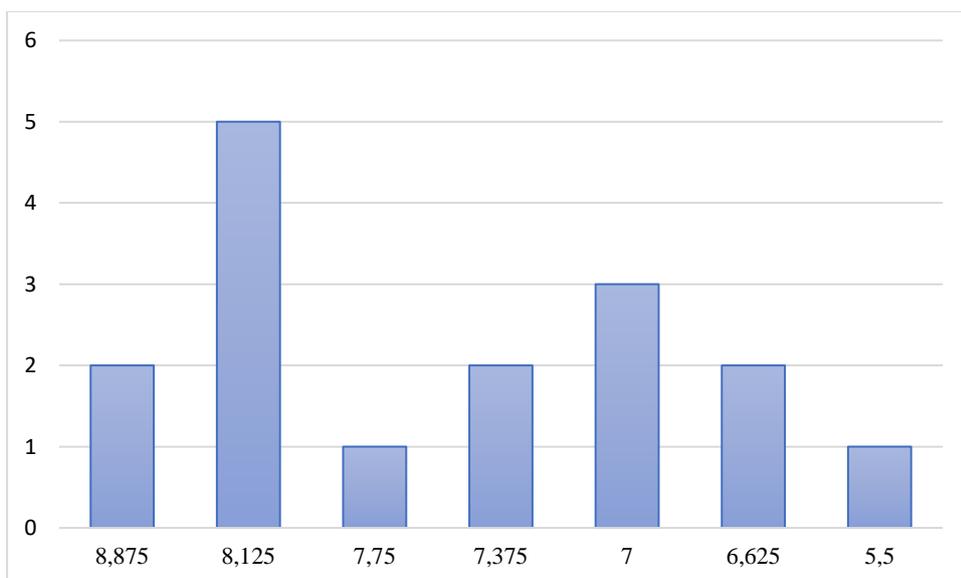


Figura 5: Media de las rúbricas 1 y 2

Por último, se ha realizado la media de las notas que los alumnos tenían en la primera y segunda evaluación, para compararlas con las calificaciones obtenidas por los discentes en la unidad didáctica. La conclusión es que a nivel general los resultados obtenidos son muy similares a las calificaciones que tenían los alumnos en las anteriores evaluaciones; la nota media de la unidad didáctica es un 7,539, mientras que la media de las calificaciones de la 1ª y la 2ª evaluación es

de un 7,625. Sin embargo, las notas de la UD son mucho más homogéneas, estando más cerca de la media que las de la 1ª y 2ª evaluación⁹, donde hay mejores (cuatro sobresalientes) y peores notas (un cinco y tres seises).

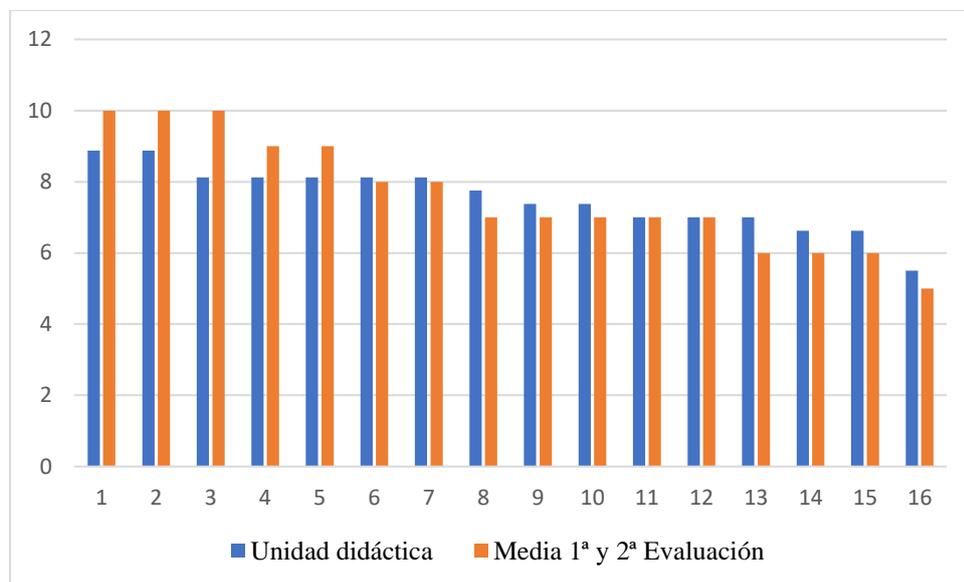


Figura 6: Comparación de calificaciones

Tras comentar los objetivos y las rúbricas, es importante destacar que, durante la realización de las actividades, se han detectado algunos inconvenientes, en general ligados a la limitación de tiempo y a la distribución de las aulas del centro.

En este caso, dado que los alumnos no cuentan con portátiles o tabletas en el aula de 2º de ESO, hemos tenido que utilizar el aula de informática para llevar a cabo la actividad. Esta se encuentra alejada del aula de 2º de ESO bilingüe, y, por tanto, durante las 3 primeras sesiones, se perdía mucho tiempo en llegar, encender los ordenadores y organizar la clase.

Por último, podemos concluir que la UD se ha llevado a cabo de manera satisfactoria por parte de los alumnos, con un elevado nivel de motivación, trabajo en equipo y conocimientos adquiridos. No obstante, se han apreciado ciertas dificultades para realizar exposiciones orales, así como carencias en el pensamiento crítico; los alumnos, casi sin excepción, daban por verdadera la primera información encontrada en la web, sin hacerse preguntas sobre la misma, y tomándola como verdad absoluta.

⁹ La desviación típica de las notas de la UD es 0,89758791, mientras que la de la media de la 1ª y la 2ª evaluación es 1,58640054.

6. Discusión

Naturalmente, la unidad didáctica se ha llevado a cabo en paralelo a la realización de las prácticas del máster, las cuales han tenido lugar en el mismo centro escolar donde yo cursé el Bachillerato. Sin embargo, el instituto no es exactamente igual que cuando yo estudiaba.

Ahora, los alumnos viven pegados al móvil, se comunican con los profesores a través de un aula virtual, y consumen una enorme cantidad de contenido audiovisual. Además, he percibido que se trata con gran naturalidad a los discentes con necesidades educativas especiales, tanto desde el grupo de iguales como desde el profesorado. Dicho de otra manera, las TIC son una parte esencial en la vida de los discentes, y los jóvenes con trastornos del espectro autista o de conducta son diagnosticados y normalizados.

Estos cambios no son específicos del centro en el que realicé la UD; al contrario, son solo ejemplos de lo que pasa a nivel global: la sociedad no es la misma que la de hace una década. No obstante, la metodología utilizada en las lecciones es, en muchas ocasiones, la misma que cuando yo dejé el instituto. Se debe por tanto hacer un esfuerzo por parte de los docentes en asimilar los cambios sociales y desarrollar el proceso E-A en paralelo a los mismos.

En el caso de los citados ejemplos de cambios, metodologías activas como la gamificación pueden hacer uso de las TIC para aumentar la motivación de los estudiantes, mientras que el aprendizaje por proyectos puede ser un recurso que contribuya a la atención a la diversidad. No obstante, todos los cambios no siempre tienen por qué ser en positivo; en ese caso los docentes deben procurar guiar a los alumnos y desarrollar sus competencias para alejarles de las malas tendencias de la sociedad.¹⁰

En cualquier caso, este impulso a las metodologías activas nunca debería darse sin apreciar los beneficios de la metodología tradicional y la importancia de la asimilación de contenidos. En mi opinión, y como se ha realizado en la UD, la finalidad de las metodologías activas debería ser complementar a la clase magistral para reforzar habilidades que, como hemos visto en el estado de la cuestión de este proyecto, la didáctica tradicional tiene dificultades para desarrollar.

¹⁰ Un ejemplo claro serían las TIC, que son un arma de doble filo que la educación tiene la responsabilidad de llevar a su favor. Los alumnos las utilizan permanentemente para fines que pueden ser negativos, sin embargo, estas también pueden ser utilizadas para potenciar la didáctica.

7. Conclusiones

En los resultados de la unidad didáctica se comentan dos habilidades en las que los alumnos presentan serias dificultades: la exposición oral y el pensamiento crítico. Ambas, en mi opinión, son habilidades tremendamente importantes, a las que la didáctica de la Historia debería prestar especial atención, y que la propuesta didáctica del presente proyecto ha tratado de mejorar a partir del aprendizaje cooperativo.

En concreto, el **pensamiento crítico** se antoja de vital importancia, puesto que vivimos en un mundo en el que procesamos elevadísimas cantidades de información a diario, en ocasiones de manera muy sesgada. Dicha información, al contrario que tan solo unos años atrás, ya no solo se consume por medio de la televisión, los diarios o la radio, sino que, en la actualidad, y sobre todo entre los jóvenes, las redes sociales divulgan frecuentemente contenido social y político que no es fiel a la realidad y/o tiene fines manipulativos. Es por esto que, como docentes, es nuestro deber incentivar la reflexión y la actitud crítica de los jóvenes, porque en esto residen asuntos tan importantes como la democracia¹¹. En la unidad didáctica llevada a cabo, los estudiantes trabajan el pensamiento crítico a partir de la búsqueda de información en internet, tratando de encontrar las fuentes que tienen más sentido para responder a las preguntas, naturalmente siendo guiados por el docente. Además, el intercambio de ideas entre los miembros del equipo también contribuye al pensamiento crítico, pues se debaten y sopesan diferentes opiniones para contestar a las preguntas.

Otra conclusión que se obtiene de este proyecto es la necesidad de prescindir de contenidos telegráficos, que alejan la **reflexión** de los discentes. Esta tarea es complicada, ya que en la actualidad los medios de comunicación son capaces de resumir la más compleja de las noticias en los 140 caracteres de un tuit. Se trata de la manera actual de obtener la información; de quedarse solo con el titular de la noticia, que es a lo que nos está guiando la sociedad del momento.

Además, la manera en la que están presentados los contenidos actuales potencia en cierto modo entre los jóvenes ese riesgo a la desinformación. Así, el libro de texto de 2º de ESO de la editorial Vicens Vives, que utilizan los alumnos con los que se ha llevado a cabo la UD, apenas dedica media página para explicar a Carlos V. A mi juicio es prácticamente imposible conseguir

¹¹ La periodista Carole Cadwalladr señala las noticias falsas de Facebook como una de las variables que trajo consigo el voto a favor del Brexit en el referendun del Reino Unido del 23 de junio de 2016 (TED, 2019).

llevar a los discentes al aprendizaje significativo, y que los contenidos pasen de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, si nos limitamos a que los alumnos reproduzcan esa media página.

Por tanto, una deducción obtenida es que, en lo referente a los contenidos, a veces “menos es más”. En ocasiones, en mi opinión, en los cursos de Historia en ESO y Bachillerato se abarcan muchas etapas, acontecimientos, personajes, regiones...etc. Lo cual trae consigo que los contenidos estén telegrafados y enormemente sintetizados en los libros de texto, hecho que se traduce en ocasiones, en la enumeración de datos (personajes, fechas, ciudades...), que dejan de lado el *por qué* y el *cómo*. El trabajo realizado mediante el aprendizaje cooperativo deja patente que los educandos pueden aprender los datos a partir de la reflexión de las causas y las consecuencias¹², lo cual hace que el dato estudiado tenga sentido para los alumnos y se produzcan relaciones entre conceptos. No obstante, para pasar de la enumeración a la reflexión es necesario desarrollar los hechos históricos y dedicar más tiempo al estudio de cada epígrafe, lo cual, dado el currículum actual, no es una tarea sencilla.

Otra de las conclusiones que se ha apreciado durante el desarrollo del proyecto es la trascendencia que tiene el trabajo en equipo y la **cooperación**, y la necesidad de cultivarla en el aula. Es vital que los alumnos entiendan que hacer un trabajo en grupo no significa dividirlo en puntos a desarrollar y repartirlos entre los integrantes del equipo para trabajarlos por separado, cada uno en su pupitre o en su casa. Al contrario, un trabajo en grupo significa poner en común ideas, debatir, ayudarse mutuamente, y trabajar codo con codo para llevar a cabo la actividad. Esta idea, que parece simple, a menudo no es comprendida por los estudiantes, que pasan por la ESO y el Bachillerato sin saber trabajar en equipo, lo cual naturalmente tiene implicaciones en la universidad, en lo laboral, o en la vida cotidiana.

Además, cabe destacar la necesidad de utilizar recursos que sean atractivos para los estudiantes para aumentar su **motivación**, la cual, como hemos visto, es un elemento clave en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje. En concreto, y a la hora de velar por la competencia “aprender a aprender”, considero conveniente utilizar contenidos que puedan llamar la atención a los estudiantes, como en este caso Carlos V, y estudiarlos de manera que los alumnos puedan establecer una conexión con el presente, como en el ejemplo de los viajes. Por tanto, a mi juicio,

¹² Pregunta 2: Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc.
Pregunta 3: ¿Qué consecuencias tiene el viaje?

propuestas como *Los viajes del emperador* rompen el ritmo de las clases, funcionando como un elemento revulsivo que aumenta la motivación del alumnado.

Para terminar, me gustaría romper una lanza por el trabajo de los profesores de Historia, que como he podido comprobar preparando la unidad didáctica, dedican mucho tiempo y esfuerzo a su profesión, en la que, en palabras de Manuel Fernández Álvarez, como servidores públicos “llevan la Historia al pueblo con el mismo espíritu que la Institución Libre de Enseñanza ejerció desde La Barraca” (Pita, párr. 8).

8. Listado de abreviaturas

AC: Aprendizaje Cooperativo.

CEDEC: Centro nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios.

E-A: Enseñanza – Aprendizaje.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

RTVE: Radio Televisión Española.

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

UD: Unidad Didáctica.

9. Bibliografía

Alarcón, E., Madrid, D. y Sepúlveda, P. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220.

Álvarez, C.Y., Chiappe, A. y Mesa, N.C. (2013). Transformaciones en las Concepciones de los Docentes de Educación Secundaria acerca de la Web 2.0 y su uso en los procesos de enseñanza. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (2), 55-66.

Álvarez Borrego, V., Herrejón Otero, V. del C., Morelos Flores, M. y Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(5), 1-13.

Álvarez Rodríguez, M.D., Bellido Márquez, M. C. y Atencia Barrero, P. (abril, 2019). Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación a Distancia*, 19(59), 1-19.

Arancibia H. M. y Badía G. A. (2013). Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (1), 7- 24.

Bernal González, M.D., y Martínez Dueñas, M.S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 101, 106.

Cantón Mayo, I. y García Martín, S. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar* (59), 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, 69-104.

Centro nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios (18 de abril de 2023). *Rúbrica para evaluar el aprendizaje cooperativo*. CEDEC. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-el-aprendizaje-cooperativo/>

Chaves Contreras, L.Y., Martín Moreno W.A., & Palacios Mena, N., (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* (13), 1-29.

Dorado Murillo, G.P. (2011) Características del aprendizaje cooperativo en la ESO. *EmásF: revista digital de educación física*, 9, 43-57.

García, A; Troyano, Y. (2010) Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (1), 7-24.

González Suárez, P. y Núñez Cubero L. (2012). El puzzle de la historia una experiencia innovadora en Historia del mundo contemporáneo basada en el aprendizaje cooperativo. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 129-144.

Guamán Gómez, V. J. y Peralta Lara, D. C. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.

Gutiérrez Álvarez, C., (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina. *Universidades*, (30), 17-22.

Flores Hole, H. (2016). Desde el aprendizaje significativo hasta el cambio conceptual. *Transposición didáctica del conocimiento* (pp. 31-49). Fundación editorial el perro y la rana.

Juárez-Pulido, M., Mendo-Lázaro, S. y Rasskin-Gutman. I (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista prisma social* (26), 200-210.

Lahera Prieto, D., Pérez Piñón, F.A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020.

López Fernández, M.C. (2014). TIC y redes sociales en educación secundaria: análisis sobre identidad digital y riesgos en la red. En ADIPE (Ed.) *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 3, pp. 1561-1571). Murcia. Universidad de Murcia.

Maturana Castillo J. y Silva Quiroz J. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa* 17(73), 117 – 131.

Martín, J.L., Pérez Escrivá C. y Sarmiento, L. (Escritor), y Ferrer, O., García Ruiz, S., Torregrossa, J. & Noguera, J. (Director). (2015, 17 de septiembre). (Temporada 1, Episodio 6), *Carlos, rey Emperador*. Diagonal Televisión. Emitida por RTVE.

Martín, J.L., Pérez Escrivá C. y Sarmiento, L. (Escritor), y Ferrer, O., García Ruiz, S., Torregrossa, J. & Noguera, J. (Director). (2015, 22 de septiembre). (Temporada 1, Episodio 7), *Carlos, rey Emperador*. Diagonal Televisión. Emitida por RTVE.

Martín, J.L., Pérez Escrivá C. y Sarmiento, L. (Escritor), y Ferrer, O., García Ruiz, S., Torregrossa, J. & Noguera, J. (Director). (2015, 20 de octubre). (Temporada 1, Episodio 11), *Carlos, rey Emperador*. Diagonal Televisión. Emitida por RTVE.

Martín, J.L., Pérez Escrivá C. y Sarmiento, L. (Escritor), y Ferrer, O., García Ruiz, S., Torregrossa, J. & Noguera, J. (Director). (2015, 30 de diciembre). (Temporada 1, Episodio 16), *Carlos, rey Emperador*. Diagonal Televisión. Emitida por RTVE.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientaciones didácticas. Secundaria Obligatoria*. Cajas rojas.

Monge López, C. y Montalvo Saborido, D. (2014). La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(1), 112-119

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 81, 8 de mayo de 2015.

Pérez Miras, S. D. (2016) Hacia una propuesta didáctica protagonizada por el cine: a propósito de Lutero, la película. En C.J.Gómez Carrasco, F.García González, y P.Miralles Martínez, (Eds.) *La edad moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de innovación*, (pp. 187-198). Universidad de Murcia.

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge and Kegan Paul.

Pita, D. (2007,19 de agosto). Consejo de Savios. Manuel Fernández Álvarez. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/suplementos/magazine/2007/412/1187363221.html>

Prades Plaza, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 85-101.

Prats, J. (2001). Dificultades para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. <http://hdl.handle.net/11162/30374>

Riera Romero, G. (2013). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2).

Salueña Tolón, E. (2016). Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. *Experiencia en un centro educativo*. *Clío: History and History Teaching*, 42.

TED. (10 Junio 2019). *Facebook's role in Brexit — and the threat to democracy* | Carole Cadwalladr [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OQSMr-3GGvQ>

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física*. Inde.

10. Anexos

10.1 Anexo 1. Pistas I.

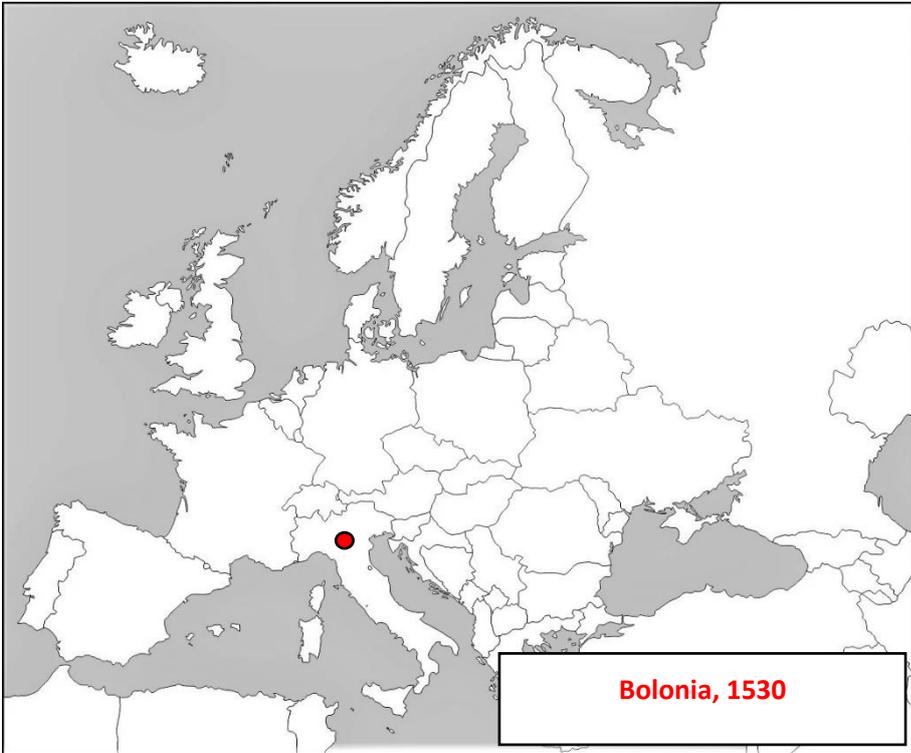
GRUPO A



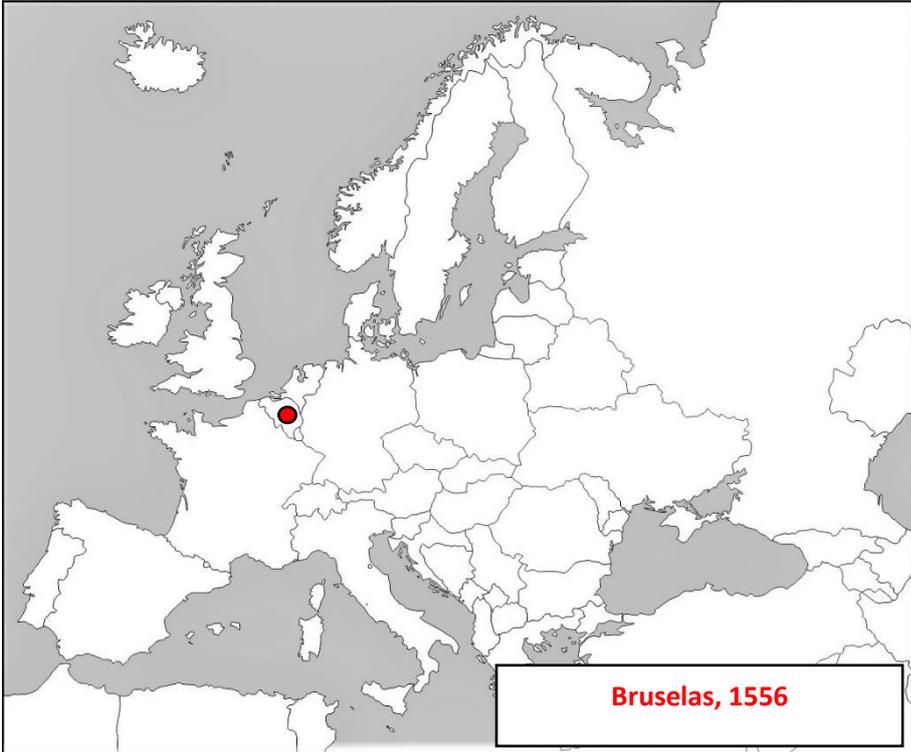
GRUPO B



GRUPO C



GRUPO D



10.2 Anexo 2. Pistas II.

GRUPO A



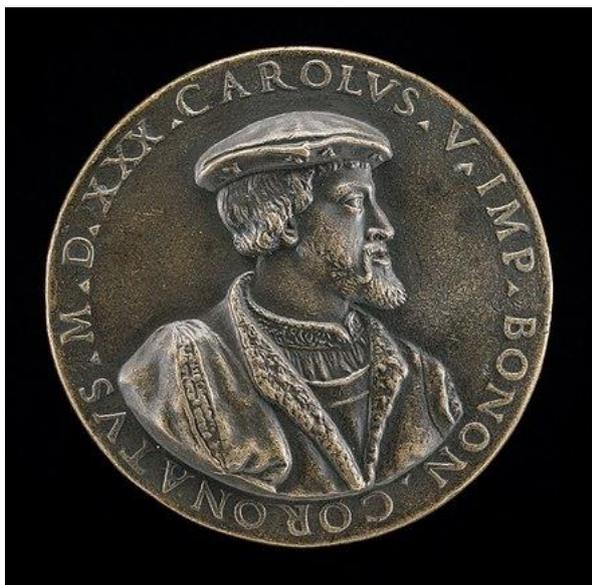
Las noventa y cinco tesis

GRUPO B



Retrato del pintor Jean Clouet

GRUPO C



Moneda acuñada por Carlos V

GRUPO D



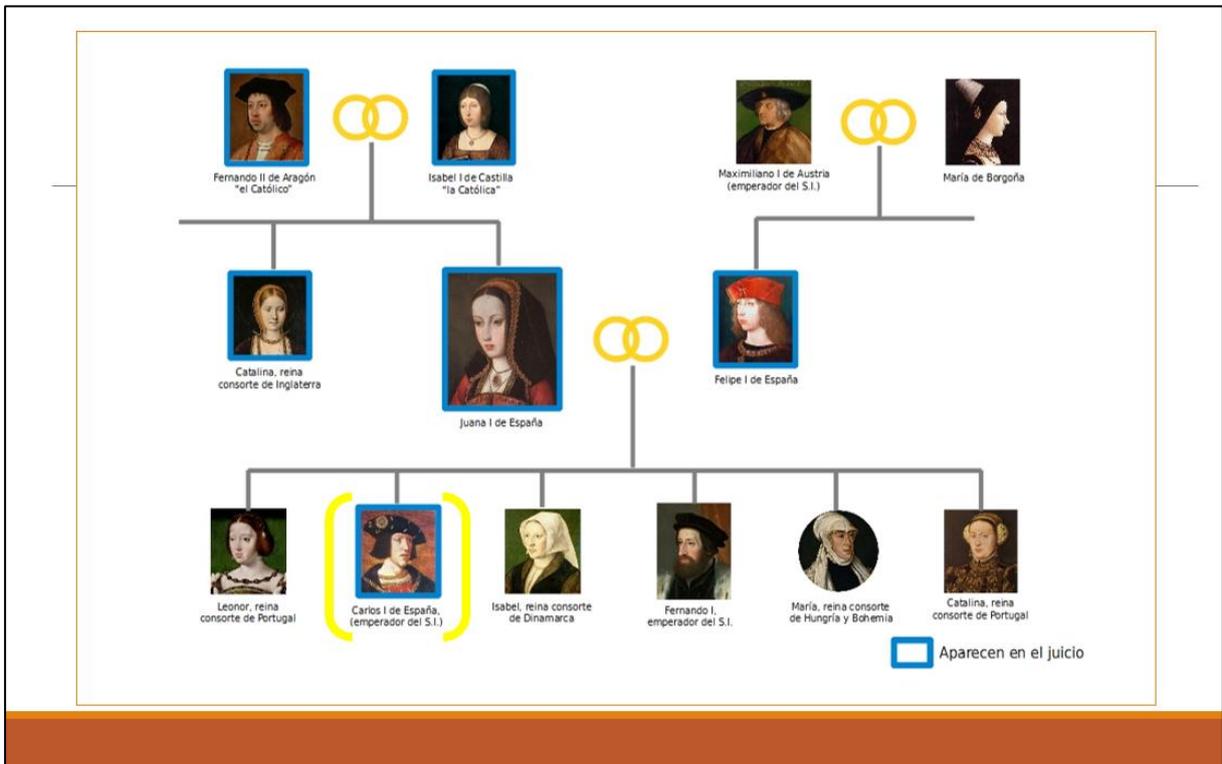
Monasterio de Yuste

10.3 Anexo 3. Diapositivas utilizadas para explicar la figura de Carlos V y la actividad.

Los viajes del Emperador

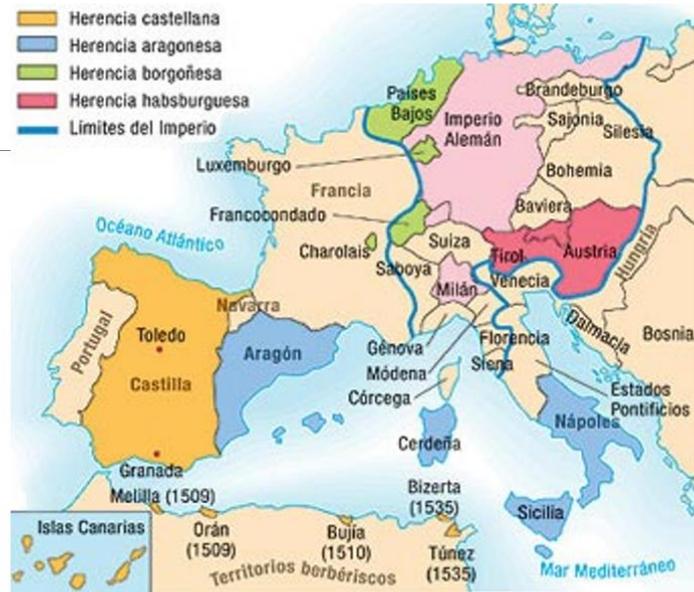


Diapositiva 1.



Diapositiva 2.

1516
-
1555



Diapositiva 3.

Actividad

- 1) Grupos: Cooperación.
- 2) Pistas.
- 3) Internet.
- 4) Preguntas sobre el viaje.

Diapositiva 4.

10.4 Anexo 4. Preguntas contestadas por los alumnos.

GRUPO A

Preguntas Unidad Didáctica: Los viajes del Emperador.

A partir de las pistas recibidas, buscad información en internet para responder a las siguientes preguntas:

1) ¿En qué viaje se encuentra Carlos V?

En Pavía en el 1525

2) ¿Qué es lo que está pasando en ese viaje? Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc.

Hay una guerra (es fin militar)

3) ¿Qué consecuencias tiene el viaje?

Victoria decisiva de la Monarquía Hispánica (Carlos V)

Derrota del Reino de Francia (Francisco)

~~Carlos V~~ firmó el tratado de Madrid

Francisco I

(Francisco y Jean Clouet ~~eran amigos~~ eran amigos)

ejemplo de Lands

Renunciara al Milanesado
Nápoles, Flandes, Artois, Borgoña

milanesado

S^o ducato sforzesco

acaba recuperando milán en el
tratado de Brullem en 1529

4) ¿Qué otros personajes tienen importancia en el acontecimiento?
¿Hay alguno que tenga más protagonismo que el resto? Desarrollad la biografía de ese personaje histórico.

Francisco I = Nació el 12 septiembre 1494, en Coñac y murió

el 31 de Marzo del 1547 en Rambouillet. Es francés

Accede al trono en 1515 en Francia

Dinastía capéula, padre Carlos de Orleans, madre Luisa de Saboya

Consorte: Claudia de Francia y Leonor de Austria

Preguntas Unidad Didáctica: Los viajes del Emperador.

A partir de las pistas recibidas, busca información en internet para responder a las siguientes preguntas:

1) ¿En qué viaje se encuentra Carlos V?

En una dieta de Worms

2) ¿Qué es lo que está pasando en ese viaje? Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc.

El viaje fue con fines religiosos, ~~para su coronación~~
~~en Alemania~~ para hablar con Lutero y abordar las obras del reformista Martín Lutero (1483-1546), en las que criticaba abiertamente a la iglesia

3) ¿Qué consecuencias tiene el viaje?

Las tesis desataron una controversia que, contra la intención de Lutero, llevó a la división de la Iglesia y, después de la muerte de Lutero, a guerras religiosas entre príncipes protestantes y católicos y a un reordenamiento del mapa político europeo

4) ¿Qué otros personajes tienen importancia en el acontecimiento?

¿Hay alguno que tenga más protagonismo que el resto? Desarrollad la biografía de ese personaje histórico.

Lutero; Martín Lutero (en alemán Martin Luther, Eisleben, 10 de noviembre de 1483 a 19 de febrero de 1546) Nació como Martin Luder fue un teólogo, filósofo y fraile católico agustino que comenzó e impulsó la Reforma protestante en Alemania y cuyas enseñanzas inspiraron la doctrina teológica y cultural denominada luteranismo.

Preguntas Unidad Didáctica: Los viajes del Emperador.

A partir de las pistas recibidas, buscad información en internet para responder a las siguientes preguntas:

1) ¿En qué viaje se encuentra Carlos V?

Parte desde Barcelona y desembarca en Génova el 12-08-1529, desde allí se encamina a Bolonia, 200km al este. Llegó el 5-11-1529

2) ¿Qué es lo que está pasando en ese viaje? Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc.

El fin del viaje es una coronación, su coronación.

EL VIAJE

Tanto al Papa como al Emperador, les importaban ante todo las cuestiones políticas. No podía celebrarse en Roma, ya que las heridas del Sacro seguían abiertas.

3) ¿Qué consecuencias tiene el viaje?

Carlos que nuevamente invierte como canónigo.
Conquista Túnez en 1535

20 años después de la coronación, Carlos era un hombre cansado y, en muchos sentidos desengañado. Hasta el punto de renunciar en vida a todas las coronas por las que tanto había luchado.

4) ¿Qué otros personajes tienen importancia en el acontecimiento?

¿Hay alguno que tenga más protagonismo que el resto? Desarrollad la biografía de ese personaje histórico.

Clemente VII = antipapa

Papa = 19-11-1523 a 25-09-1534

Nombre = Julio de Médici

Nacimiento = 26-05-1478 (Florencia)

Fallecimiento = 25-09-1534 (Roma)

Hijos = Alejandro de Médici

GRUPO D (1)

Preguntas Unidad Didáctica: Los viajes del Emperador.

A partir de las pistas recibidas, buscad información en internet para responder a las siguientes preguntas:

1) ¿En qué viaje se encuentra Carlos V?

Fue a ceder todo su poder en las llamadas Abdicaciones de Bruselas.

2) ¿Qué es lo que está pasando en ese viaje? Pensad si el fin del viaje es militar, religioso, político... etc.

Está dejando todo su poder porque sabe que va a morir.
es un fin político

3) ¿Qué consecuencias tiene el viaje?

La muerte de Carlos V en el monasterio de Yuste en Extremadura.
Conseguiría el trono Felipe II

4) ¿Qué otros personajes tienen importancia en el acontecimiento?

¿Hay alguno que tenga más protagonismo que el resto? Desarrollad la biografía de ese personaje histórico.

a) PERSONAJES HISTÓRICOS IMPORTANTES:

procuradores de los Estados de Flandes y Barbaute en beneficio de su hermano Fernando (Imperio) Felipe II (al que había transmitido, en 1540 el ducado de Milán y el Reino de Nápoles en 1554)

b) ↓

b) Felipe II

Felipe II de España llamado «el prudente» nació en Valladolid el 21 de Mayo de 1527.

Fue hijo y heredero de Carlos I de España y Isabel de Portugal. Se casó con María I Tudor entre 1554-1558 murió el 13 de septiembre de 1598 a los setenta años de edad en el monasterio de San Lorenzo ~~de~~ de El Escorial

Su reinado se caracterizó por exploración global y expansión territorial.

Fue duque de Milán, rey de Nápoles, rey de Inglaterra y de Irlanda, rey de España, Sicilia y las Indias y por último rey de Portugal.