



## La Historia de Roma en la enseñanza Secundaria Obligatoria. El patrimonio y la arqueología como estrategias de enseñanza-aprendizaje

*Mario Ferreras-Listán*  
*José Antonio Pineda-Alfonso*  
*Livia Guillén-Rodríguez*  
*Universidad de Sevilla*

### Resumen

Presentamos el diseño de una propuesta curricular que versa sobre la Historia del Mundo Romano titulado “De la República al Imperio”. Ha sido experimentado con un grupo de alumnos del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el municipio de Alcalá de Guadaíra (España). En el desarrollo de este proyecto se han implementado estrategias para fomentar la participación del alumnado y para conseguir una mayor asimilación de los contenidos trabajados en el aula: trabajo en grupo, reproducciones arqueológicas, fichas de clase y textos clásicos. Tras la experimentación hemos realizado un análisis, en la línea de la investigación-acción, para reflexionar sobre la mejora del propio diseño y sobre la propia práctica del docente y su desarrollo profesional.

Palabras clave: Propuesta didáctica; Enseñanza Secundaria Obligatoria; Historia de Roma; Educación Patrimonial; Arqueología

### Abstract

This study examines a curricular proposal design based on the History of the Roman World titled 'From the Republic to the Empire'. A pilot implementation was carried out with a group of Compulsory Secondary Education first-year students, in the municipality of Alcalá de Guadaíra (Spain). This project aimed to develop strategies to encourage student participation and to achieve greater assimilation of the contents worked in the classroom, i.e., group work, archaeological reproductions, class cards, and classic texts. After the implementation of the project and analysis was carried out, following the action-research approach to encourage reflexive practice for the improvement of the design as well as the teacher's practice and professional development.

Keywords: Educational proposal; Secondary Education, Roman History, Historical Heritage Education; Archaeology

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10020>

Copyright © 2019 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

La desmotivación de los discentes provocada por la metodología tradicional seguida en las aulas, así como por la falta de materiales y recursos empleados en ellas, es un problema al que deben hacer frente los docentes en todos los niveles educativos (Hernández de la Torre y Medina Herasme, 2014, pp. 508). Concretamente, las clases en las que se imparte la asignatura de Geografía e Historia suelen contar con una elevada desmotivación y una falta de interés entre el alumnado debido a la incapacidad del profesor por conectarla con la realidad de los estudiantes, quienes basan su aprendizaje en la simple memorización de datos (Prades Plaza, 2016, 86) y en la mayoría de los casos sin adquirir ningún grado de significación para el propio alumnado.

En este trabajo se propone una metodología alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que los alumnos tomen un rol activo en la construcción de su conocimiento histórico. En dicho modelo se emplean dos elementos desconocidos en buena medida por el alumnado, por un lado, la arqueología como disciplina vinculada al conocimiento de nuestro pasado, y por el otro el uso del patrimonio arqueológico como recurso educativo para entender ese pasado y su trascendencia para nuestro presente y para nuestro futuro como sociedad. Asimismo, se introducen distintos recursos en el aula, tales como fichas de trabajo, textos clásicos (como fuentes primarias) y reproducciones de objetos arqueológicos, dejándose en un segundo plano el recurso habitual: el libro de texto.

La propuesta didáctica que se presenta atañe a la historia del mundo romano usando dos elementos claves a lo largo de todo el diseño: la arqueología y el patrimonio arqueológico. La historia de la Antigua Roma se inserta dentro del currículum de la disciplina de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Educación Secundaria Obligatoria tal y como recogen el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre<sup>1</sup> a nivel nacional y la Orden de 14 de julio de 2016<sup>2</sup> de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En este trabajo, nos hemos centrado en el área de Historia, la cual no “debe concebirse como un cuerpo conocimiento acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción” (Prats y Santacana, 2011, p.18). Esta ha sido utilizada en numerosas ocasiones para justificar las acciones pasadas o para demostrar la

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<sup>2</sup> Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

preeminencia de unos sobre otros (Prats y Santacana, 2011, p.19), olvidándose que somos sociedades históricas.

Sin duda alguna, la Historia, como disciplina, cuenta con un destacado poder formativo para los futuros ciudadanos puesto que el individuo conocedor del devenir histórico puede comprender mejor cualquier fenómeno social, político, económico o cultural actual mediante el análisis de las causas y consecuencias (Prats y Santacana, 2011, p28).

Sin embargo, para conseguir esta formación, la enseñanza de la Historia con un enfoque enciclopedista no tiene sentido alguno (Ortega Ruiz, Rivero García y Soler Herreros, 2019, 48-49), ya que no permite el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento histórico ni el cuestionamiento de la Historia como un saber objetivo, expositivo, acrítico y definitivo (Ortega Sánchez, Carcedo de Andrés y Blanco Lozano, 2018, 33). Por otro lado, tampoco fomenta la valoración y crítica de las fuentes históricas que permiten la reconstrucción del pasado, reflexionar sobre la multicausalidad, valorar la relevancia o significación de un personaje o un hecho histórico (Ortega Ruiz, Rivero García y Soler Herreros, 2019, 49), ni comprender en su totalidad el factor del tiempo, el cual ayuda a entender las transformaciones acontecidas en el pasado (Escribano Muñoz y Gudín de la Lama, 2018, 254).

No puede perderse de vista que somos, en la actualidad, herederos de los modelos grecorromanos. El conocimiento y estudio de la historia del mundo antiguo permite identificar el origen de esa herencia, de los valores que definen nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos y, asimismo, de la lengua que, en parte, nos define. Además de ello, García Santa María y Pagés Blanch (2008) recogen tres aportaciones de la Historia Antigua a la enseñanza propuestas por Schmitt-Pantel (2002): la ciudadanía, la construcción de las diferencias en Europa y la historia de las religiones. Con ellas se puede incidir en aspectos como la participación, integración, derechos y deberes del ciudadano, la construcción de identidades y culturas, diferencias sociales, tradiciones religiosas, diferencias y similitudes entre las religiones (García Santa María y Pagés Blach, 2008, pp.693-694).

Fernández-Salinas (2005, p.7) señala que el patrimonio es un recurso social, “patrimonio somos nosotros mismos”. De este modo, entendemos que el patrimonio ayuda, al igual que ocurre con la Historia, a la formación del ciudadano crítico que participa de forma responsable en la sociedad. Junto con ello, el patrimonio sitúa al alumno en su entorno social, posibilitándole crear actitudes críticas sobre el presente y el pasado (Baena Gallé, 2016, p.11). Asimismo, una educación en la que los bienes

patrimoniales estuviesen presentes permitiría acabar con la continua destrucción del patrimonio, ya que formaría a individuos conscientes de la necesidad de defenderlo y respetarlo, de modo que la herencia que hemos recibido pase en las mejores condiciones a las futuras generaciones (Equipo Directivo de Íber, 1994, p.6).

Sin embargo, a pesar de que aparece recogido en la legislación vigente, los análisis realizados hasta el momento (López Cruz, 2014, p.110) ponen de manifiesto que, en los materiales usados en las aulas, el patrimonio se inserta a modo de ilustraciones complementarias y de apoyo al discurso del temario. En los libros de texto –recurso protagonista en los centros de Educación Secundaria– la visión que se muestra en su mayoría sobre el patrimonio es estética e histórica (Cuenca López y Estepa Giménez, 2003, p.98-99), de hecho, suele aparecer en los libros de Ciencias Sociales más que en los de Ciencias Naturales o Tecnológicas.

Sin embargo, la arqueología es una disciplina que cuenta con un enorme potencial para ser utilizada en la educación. En primer lugar, porque permite trabajar tanto cuestiones físico-naturales como sociales-humanísticas, lo que la convierte en una herramienta interdisciplinar. Además, proporciona un método de trabajo e investigación que se puede extrapolar a otras materias (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2013), por lo que no tiene que emplearse solo en las clases de Geografía e Historia. Asimismo, fomenta la imaginación y la creatividad del alumnado ya que este tiene que construir la Historia a través de evidencias que hablan del pasado. Finalmente, no hay que olvidar que, a pesar de ser una desconocida, la Arqueología resulta atractiva entre los adolescentes y adultos, ya que se relaciona con aventuras, descubrimientos y tesoros. Por ello podría ser utilizada como un reclamo para atraer a los estudiantes hacia el estudio de la Historia (Santacana, 2018, p.14).

## **DISEÑO INICIAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

El centro en el que se ha insertado la propuesta didáctica ha sido el I.E.S. Cristóbal de Monroy<sup>3</sup>, ubicado en la localidad sevillana de Alcalá de Guadaíra (España), un municipio situado en el área metropolitana sureste de Sevilla que cuenta con más de 2500 personas matriculadas, con un elenco de unos 150 docentes aproximadamente y un alto número de personal de administración y servicios. La gran cantidad de alumnos<sup>4</sup> matriculados hace que el perfil de los mismos y de sus familias

---

<sup>3</sup> Este centro debe su nombre al dramaturgo alcalaíno Cristóbal de Monroy (1612-1649).

<sup>4</sup> Este documento utiliza un lenguaje no sexista. Las referencias a colectivos o personas citados en los textos en género masculino, por economía de lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado.

sea bastante heterogéneo. La mayoría vive en los barrios colindantes al centro y las características socioeconómicas de sus hogares son variadas, aunque podría decirse que el perfil medio de las familias de estos alumnos es el de clase media-baja.

La intervención en aula se ha llevado a cabo en el primer curso de la Educación Secundaria, concretamente en el grupo G. El grupo de clase está compuesto por 32 alumnos procedentes de distintos centros de educación primaria de la localidad alcalaña. Estos se sientan por parejas o tríos. Dentro de este grupo tan heterogéneo hay 3 alumnos clasificados como NEAE es decir, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Cada uno de estos alumnos tiene necesidades diferentes. Hemos tratado de responder a las demandas de estos alumnos con la configuración del material que hemos empleado en las clases. Para ello se han seguido las recomendaciones del departamento de orientación.

### Contenidos y Metodología

Los contenidos de una unidad didáctica pueden definirse como el conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores que los alumnos deben aprender dado que se consideran necesarios para su formación como ciudadano crítico. Estos se presentan en forma de mapa conceptual (figura 1)

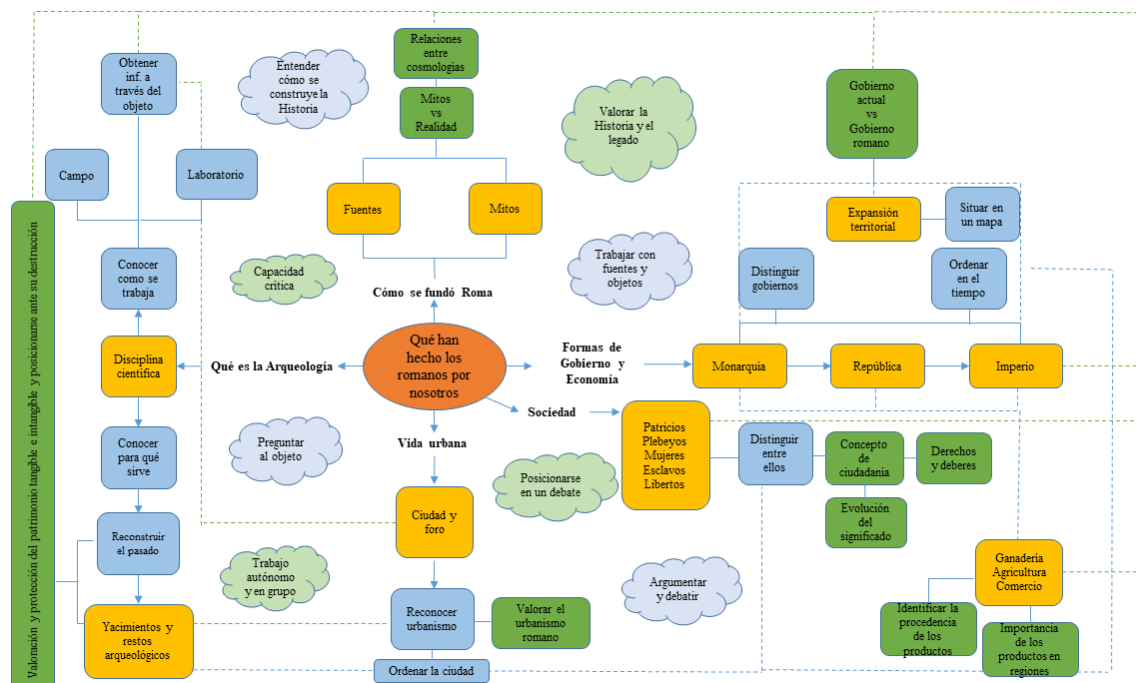


Figura 1. Mapa conceptual.

Todos los contenidos están relacionados con una pregunta inicial: ¿qué han hecho los romanos por nosotros?, la cual nos permite trabajar todo lo que se incluye en

el proceso de enseñanza-aprendizaje planteado: formas de gobierno, sociedad, cultura o economía, usando como recurso la arqueología y el patrimonio. En color amarillo aparecen representados los contenidos de corte conceptual, en azul los procedimentales y en verde los contenidos de tipo actitudinal. En cuanto al modelo metodológico puede definirse como el conjunto de pasos a seguir para alcanzar el fin que se propone, que, en el caso de la educación, no es otro que la formación de ciudadanos críticos que actúen de forma responsable en la sociedad (García Pérez, 2000a).

En este caso, el papel del alumnado es el de constructor -y reconstructor- del conocimiento mientras que el profesor actúa como coordinador de todo el proceso. La evaluación no se realiza mediante un examen que valora si el alumno sabe o no la respuesta correcta, sino que se mide la evolución del aprendizaje a través de distintos instrumentos (García Pérez, 2000b, pp.8-9). Todas las sesiones han contado con una duración de 1h y en la mayoría de ellas se ha seguido el mismo esquema (figura 2):

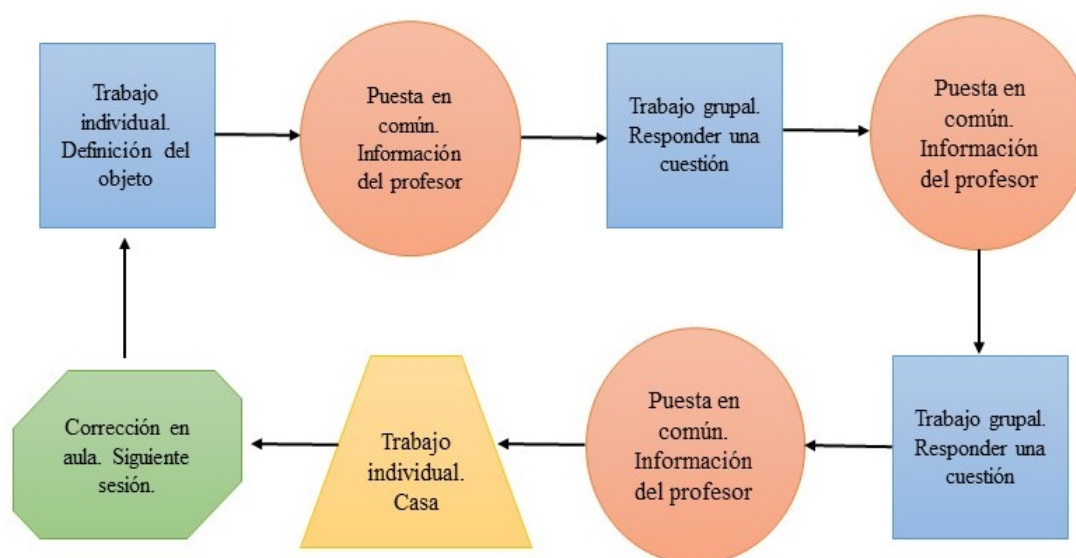


Figura 2. Esquema de la metodología empleada.

1) Observación, manipulación y descripción de un objeto arqueológico aportado por el docente de forma individual.

2) Puesta en común del grupo clase sobre sus observaciones del objeto y definición del mismo entre todos (alumnado y docente).

3) Debate y resolución de actividades en grupos de cuatro alumnos, partiendo de preguntas de investigación sobre el tema abordado. El docente resuelve dudas y aporta evidencias a los grupos de trabajo guiando y asesorando el proceso de indagación.

4) Puesta en común del grupo clase, añadiendo las conclusiones de cada grupo de

trabajo más las aportaciones del docente para construir una síntesis final sobre la investigación realizada.

5) Evaluación de las actividades realizadas en clase y en casa.

Hay que indicar que en cada sesión hay más de una actividad en grupo, trabajándose siempre de la misma forma. Se considera que el trabajo cooperativo en las aulas tiene un enorme potencial, no solo para tratar los contenidos conceptuales, sino también los actitudinales y procedimentales. Dicho método hace que el alumno tenga una doble responsabilidad, por un lado, la de conseguir su propio aprendizaje, y por el otro la de cerciorarse de que todo el grupo logra alcanzar dicho aprendizaje, lo que fomenta la ayuda al compañero en lugar de la discriminación (Prieto Flóres, 2012, pp. 530-532).

Para poder llevar a cabo este método, el profesor en todo momento debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene que ir acercándose a los grupos, escuchar sus ideas e ir añadiendo información o lanzando nuevas preguntas. Por tanto, no debe tener un rol pasivo, sino que siempre tiene que estar participativo, en el sentido de ir acompañando al alumnado en la realización de las diversas tareas.

Por otro lado, en la primera sesión se estableció una toma de contacto inicial entre el docente, los alumnos y la materia. Para ello se pasó a cada adolescente un cuestionario de ideas previas, a fin de conocer las concepciones iniciales del alumnado. Este cuestionario posibilitó establecer un nivel de partida a la hora de realizar la evaluación, ya que se pudo ver con posterioridad la progresión del aprendizaje alcanzado durante el desarrollo de la unidad. En este sentido se puede utilizar el símil de las escaleras de progresión del conocimiento (Rivero García y Porlán Ariza, 2017) ya que este recurso ayuda al docente a saber en qué escalón de la escalera del conocimiento se encuentran los miembros de la clase, para así dar respuesta a las posibles demandas de cada uno de ellos.

Otra de las actividades realizadas durante el desarrollo de la propuesta didáctica fue la realización de una prospección arqueológica superficial, que es una técnica no destructiva que consiste en seleccionar un área de estudio y diseñar una estrategia de prospección del terreno por parte de un equipo, es decir, recorrerlo o batirlo a pie con el objetivo de documentar evidencias materiales humanas del pasado (Pérez Aguilar, 2018, pp.362). Antes de que diera comienzo la sesión, la docente colocó las reproducciones arqueológicas en el lugar donde estaba propuesta la actividad, el cual fue entendido como un yacimiento. Cuando llegaron los alumnos se formaron grupos y estos prospectaron el terreno: anduvieron de forma ordenada por el patio,

localizando los objetos previamente situados. Con esta actividad los estudiantes comprendieron de forma más amena los contenidos que se estudiaron en esta sesión ya que interiorizaron mejor los conceptos al abordarlos de forma más manipulativa y trabajarlos de forma práctica y no teórica (Imagen 1.)



Imagen 1. Alumnos localizando los objetos.

En la sesión de síntesis final se pasó de nuevo el cuestionario inicial, el cual permitió al docente ver la evolución del aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, sirvió para que estos comprobasen si sus ideas se habían transformado a lo largo de las sesiones ya que pudieron comprobar si en esta ocasión eran capaces o no de responder a las preguntas o aportar nuevas informaciones.

## **ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR**

En este punto se realiza un análisis crítico de la intervención llevada a cabo en el aula. Para ello, como se ha comentado previamente, se han tomado una serie de herramientas dependiendo del elemento a evaluar.

### ***Evaluación del aprendizaje del alumnado***

Para valorar el aprendizaje de los alumnos se ha utilizado como recurso el cuestionario de ideas previas e ideas finales. Hablamos así de un único test que ha sido realizado por los alumnos en dos momentos diferentes: antes del inicio de las sesiones y al finalizar la unidad didáctica, el día previo a la prueba escrita.

El cuestionario diseñado cuenta con preguntas abiertas, de modo que el alumno podía responder con la mayor cantidad de información que conociera. Entendemos que



este test exploratorio no es especialmente largo, lo que facilita el trabajo de los estudiantes y el del profesor posteriormente. Recoge 10 preguntas que pueden ser agrupadas en 5 cuestiones fundamentales:

- Cuestión 1: patrimonio y disciplina arqueológica.
- Cuestión 2: civilización romana en el tiempo y en el espacio.
- Cuestión 3: nombres propios y elementos materiales de la civilización romana.
- Cuestión 4: acciones de la vida cotidiana romana.
- Cuestión 5: legado romano.

A partir del análisis de los datos se ha representado el aprendizaje de manera visual en forma de escalera en la que cada escalón define un grado de conocimiento: en color verde se recogen los datos obtenidos en los sondeos antes de la puesta en marcha de la unidad didáctica mientras que en azul se muestran los resultados conseguidos tras la finalización de esta (figuras 7-11).

Se ha seguido la siguiente escala para determinar el grado de conocimiento de los alumnos:

- 0: no sabe la respuesta (no responde o sus ideas están alejadas de la realidad).
- 1: conoce algo, pero muy vagamente.
- 2: sabe la respuesta, pero no es capaz de argumentar.
- 3: conoce la respuesta y la argumenta.

A pesar de que en el aula eran 32 alumnos matriculados, solo se ha podido hacer el estudio con 26 individuos debido a que en la clase había alumnos absentistas y estudiantes que solo han rellenado uno de los cuestionarios. A modo de ejemplo recogemos las escaleras generadas en la primera cuestión, referida al patrimonio y a la disciplina arqueológica.

Cuestión 1: configurada a partir de las siguientes actividades: *Describe brevemente qué es la Arqueología, qué encuentran los arqueólogos y qué herramientas utilizan. ¿Qué es un yacimiento arqueológico? ¿Conoces alguno? ¿Cuál?*

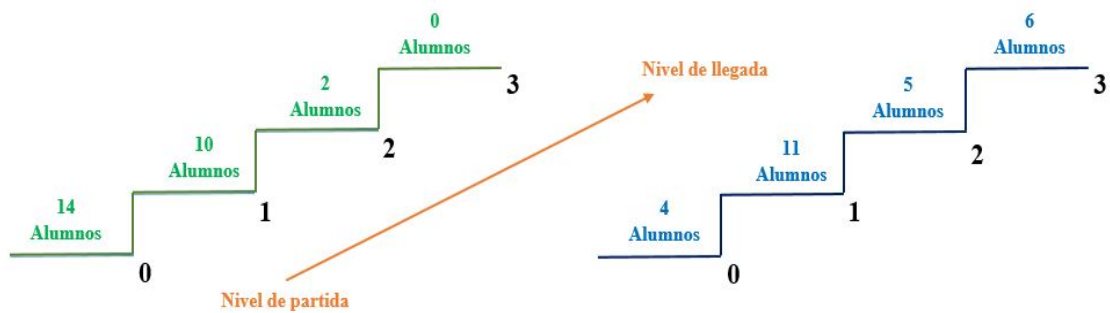


Figura 3. Análisis de los resultados obtenidos para la cuestión 1.

Más del 90% del alumnado se situaba en los escalones más bajos representados. A partir del análisis de los cuestionarios iniciales se constató que la mayoría de los estudiantes relacionaba la Arqueología con los dinosaurios, los fósiles y los huesos. Señalaba que los arqueólogos trabajan con brochas y martillos e identificaba el yacimiento con ruinas o “algo antiguo”. Solamente cinco alumnos fueron capaces de indicar el nombre de algún yacimiento. El principal obstáculo a superar en este caso consistió en modificar estas ideas, posiblemente creadas a partir de la visualización de documentales y películas de escaso rigor. Junto a él, otro obstáculo fue identificar un yacimiento como el lugar donde se encuentran evidencias del pasado relativas a la acción humana, ya estén o no deterioradas y pertenezcan a una época u otra. Salvo diez alumnos, los restantes subieron de escalón: siete de ellos ascendieron un nivel y nueve escalaron dos. Aun así, casi el 40% solo fue capaz de dar respuestas básicas a estas preguntas. Se constató que en los niveles superiores se pasó de dos alumnos a once, lo que pone de manifiesto el aprendizaje de buena parte de la clase. Estos estudiantes definieron la Arqueología bien como una ciencia o un trabajo que permite reconstruir el pasado a partir de restos como las cerámicas, monedas, elementos de la vida cotidiana, etc. Asimismo, indicaron que los yacimientos son los lugares donde hay restos arqueológicos y fueron capaces de señalar alguno (Itálica, Cuevas de Altamira, Antiquarium de Sevilla, etc.).

En todas las cuestiones, la mayoría del alumnado se encontraba situado inicialmente en el nivel más bajo de las escaleras planteadas, lo que puso de manifiesto el escaso conocimiento que tenía sobre la historia del mundo romano y aspectos relacionados con la disciplina arqueológica y con el patrimonio arqueológico. Esto resultó llamativo para la docente ya que el currículo de Educación Primaria recoge

estos apartados<sup>5</sup>. Se ha constatado que muchos estudiantes tenían, además, una imagen un tanto distorsionada de la realidad, debido en buena medida a las películas y documentales de escaso rigor. Junto con ello, los estudiantes no eran demasiado conscientes de la herencia cultural que el período que se estudiaba dejó en nosotros. El análisis de los resultados ha puesto en evidencia una evolución progresiva de los conocimientos del alumnado una vez finalizada la unidad didáctica (tabla 1):

<b>CUESTIÓN</b>	<b>ANTES DE LA UD</b> Niveles de aprendizaje. Mayoría del alumnado	<b>DESPUÉS DE LA UD</b> Niveles de aprendizaje. Mayoría del alumnado
1: patrimonio y disciplina arqueológica	0 y 1	1 y 3
2: civilización romana en el tiempo y en el espacio	0 y 1	1 y 3
3: nombres y elementos materiales de la civilización romana	0 y 1	1 y 2
4: acciones de la vida cotidiana romana	0 y 1	1 y 2
5: legado romano	0 y 1	1 y 3

Tabla 1. Evaluación del aprendizaje por estadios.

En todas las cuestiones se partía del nivel más bajo, ya que era donde más alumnos se situaban, más del 50% de la clase en todos los casos. El siguiente escalón donde se encontraban más estudiantes era el número 1. En ninguno de los casos se partía con alumnos con un alto grado de conocimientos. Tras volver a pasar el test se observó que los alumnos habían cambiado de estadio, situándose ahora la mayoría entre los niveles 1 y 2 o bien 1 y 3.

Ha sido en la última cuestión donde los alumnos denotaron una mayor evolución en el aprendizaje. Ello podría explicarse atendiendo a las continuas referencias que se hicieron a lo largo de las sesiones por parte la docente, quien fue mostrando como numerosos aspectos de nuestra actualidad beben de la Historia Antigua. Asimismo, también se mostró una mayor progresión en las preguntas relacionadas con la arqueología y el patrimonio.

El escalón más alto fue alcanzado por menos de 9 alumnos. Estos conformaban un grupo muy trabajador e implicado en las clases. Diariamente estos estudiantes realizaban las fichas de las actividades, participaban y debatían más que el resto de sus compañeros.

A continuación, se presenta una tabla que recoge toda la información (tabla 2).

<sup>5</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Esta cuenta con seis columnas que relaciona a cada alumno con las cuestiones comentadas a lo largo de este punto. Para cada una de ellas aparecen 3 apartados: el nivel inicial (N.I), el nivel final (N.F) y subida de escalón producida (S). El color blanco hace referencia al escalón más bajo, el naranja al nivel 1, en azul al nivel 2 y el amarillo al nivel 3. Las subidas se han señalado mediante flechas y en color verde, el cual va aumentando de tonalidad atendiendo a los escalones superados por los alumnos. En los casos en los que la subida aparece de un color distinto al verde se indica que el alumno no ha mostrado una evolución en el aprendizaje.

Véase por ejemplo el caso del alumno 2. En la primera y cuarta cuestión partía de un nivel 0 y al finalizar la unidad didáctica ha logrado situarse en el nivel 2, lo que implica una subida de dos niveles. Para las cuestiones 2 y 3 este alumno ya partía con un nivel básico (1) y observamos cómo tras la realización del cuestionario de ideas finales ha conseguido situarse en el estadio 3, lo que implica una subida de dos peldaños. Para la cuestión 5, este estudiante partía del nivel más bajo y, una vez finalizado el temario, ha ascendido al escalón 3, de modo que ha escalado tres peldaños en la escalera del aprendizaje.

Alumno	Cuestión 1			Cuestión 2			Cuestión 3			Cuestión 4			Cuestión 5		
	N.I.	N.F.	Subida	N.I.	N.F.	Subida	N.I.	N.F.	Subida	N.I.	N.F.	Subida	N.I.	N.F.	Subida
Alumno 1	0	0	=	0	1	↑	0	1	↑	0	0	=	0	0	=
Alumno 2	0	2	↑↑	1	3	↑↑	1	3	↑↑	0	2	↑↑	0	3	↑↑↑
Alumno 3	2	3	↑	2	3	↑	2	3	↑	2	3	↑	1	3	↑↑↑
Alumno 4	1	1	=	0	1	↑	0	1	↑	0	1	↑	0	2	↑↑
Alumno 5	0	1	↑	0	1	↑	0	2	↑↑	0	1	↑	0	1	↑
Alumno 6	1	3	↑↑	0	3	↑↑↑	0	2	↑↑	0	1	↑	1	3	↑↑
Alumno 7	0	0	=	0	0	=	0	1	↑	0	0	=	0	0	=
Alumno 8	0	2	↑↑	0	0	=	0	1	↑	0	0	=	0	0	=
Alumno 9	0	1	↑	1	3	↑↑	1	2	↑	0	2	↑↑	1	3	↑↑
Alumno 10	2	2	=	1	2	↑	2	2	=	1	2	↑	1	3	↑↑
Alumno 11	1	1	=	0	0	=	0	1	↑	0	2	↑↑	0	3	↑↑↑
Alumno 12	1	1	=	0	1	↑	1	1	=	1	2	↑	1	1	=
Alumno 13	0	1	↑	0	1	↑	1	2	↑	0	0	=	0	0	=
Alumno 14	0	2	↑↑	0	1	↑	0	0	=	1	1	=	1	2	↑
Alumno 15	0	1	↑	1	1	=	0	1	↑	1	1	=	1	1	=
Alumno 16	0	2	↑↑	0	1	↑	0	1	↑	0	2	↑↑	0	2	↑↑
Alumno 17	1	3	↑↑	1	3	↑↑	2	3	↑	1	2	↑	1	3	↑↑
Alumno 18	1	3	↑↑	0	1	↑	1	3	↑↑	1	3	↑↑	0	2	↑↑
Alumno 19	0	0	=	0	1	↑	0	1	↑	0	0	=	0	1	↑
Alumno 20	0	1	↑	0	1	↑	0	2	↑↑	1	2	↑	0	2	↑↑
Alumno 21	1	1	=	0	0	=	0	0	=	0	1	↑	0	1	↑
Alumno 22	0	0	=	0	1	↑	1	2	↑	0	1	↑	0	1	↑
Alumno 23	1	1	=	0	1	↑	0	0	=	0	1	↑	0	1	↑
Alumno 24	1	3	↑↑	1	3	↑↑	1	3	↑↑	1	2	↑	0	3	↑↑↑
Alumno 25	1	3	↑↑	0	1	↑	0	1	↑	1	2	↑	0	2	↑↑

Tabla 2. Evaluación del aprendizaje del alumnado.

## *Evaluación del aprendizaje del alumnado*

En la práctica docente intervienen agentes externos que pueden modificar por completo la sesión programada. Uno de estos elementos es el propio alumnado, el cual se puede comportar de una forma u otra atendiendo al día o a la hora por diversos motivos: si tiene un examen a la siguiente hora suele estar más intranquilo, si los estudiantes apenas han dormido pueden no prestar toda la atención que requiere la materia, si están poco motivados debido a continuos suspensos no suelen participar, etc. Por tanto, una buena formación en el campo de la Educación puede permitir al profesor manejar todas las situaciones que se den en su aula.

En cuanto al manejo del tiempo, tenemos que aprender a gestionarlo mejor. En algunas sesiones hemos dedicado más del previsto a algunos contenidos, tales como los relacionados con la destrucción del patrimonio o el estudio de la ciudadanía romana. Esto ha ocasionado que haya algunos apartados que se hayan tenido que trabajar de forma más rápida. Por otro lado, las clases estaban diseñadas para una duración de 60 minutos, sin embargo, los continuos problemas tecnológicos hacían que realmente solo se contaran con 50 minutos para la sesión. Es por ello por lo que se propone una mejor gestión del tiempo en el aula, así como tener alternativas preparadas en los casos de que las tecnologías fallen.

Otro apartado a tener en cuenta es uso de tecnicismos. En ocasiones hemos empleado palabras que resultaban desconocidas para los alumnos, lo que les dificultaba el hilo del discurso. No consideramos eliminar estos vocablos, sino emplear seguidamente sinónimos que les resulten familiares para la comprensión.

Se considera que lo más conveniente es formar grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos y que estos se mantengan fijos en todas las sesiones. La composición de los mismos debería ser heterogénea en cuanto a género, motivación, rendimiento, etc. (Pujolás, 2008). Para poder crearlos, el profesor debería conocer a su alumnado previamente o pasarles a los estudiantes algún cuestionario que le permita realizar dicho agrupamiento.

Además de ello, para garantizar que todos los miembros del grupo se implican, los estudiantes podrían realizar una pequeña evaluación del funcionamiento de su equipo de forma anónima. Esto ayudaría al profesor a comprobar si hay problemas entre los alumnos o si hay alguno que no se implique en la realización de las actividades, por ejemplo.

Por otro lado, sería adecuado dedicar unos minutos en la primera sesión a explicar cómo se trabaja en equipo dado que, como ya se ha mencionado, hemos encontrado casos en los cuales los integrantes de un mismo conjunto han trabajado de forma individual.

Una vez analizada la intervención se ha comprobado que se podrían haber insertado algunas actividades para que el alumnado asimilase mejor los contenidos. A continuación, se ofrecen algunas propuestas que podrían llevarse a cabo para reforzar lo estudiado en el aula.

Actividad 1: *Configuración de un eje cronológico y de un mapa conceptual.*

Actividad 2: *Taller de Arqueología.*

Actividad 3: *Itinerario arqueológico: visita a un yacimiento.*

Actividad 4: *Salida del aula: detectando el patrimonio local y visita al museo*

Actividad 5: *Uso de diversos instrumentos de Evaluación, para triangular la información.*

## **CONCLUSIONES Y PRINCIPIOS PROFESIONALES**

El primero de ellos ha sido la introducción de contenidos que a priori resultaban desconocidos para el alumnado, la arqueología y el patrimonio; el segundo, el empleo de distintos recursos a lo largo de todas las sesiones: reproducciones arqueológicas, fichas de trabajo, textos clásicos, videos y presentaciones de PowerPoint; el tercero ha sido la formación de grupos de trabajo dentro del aula y el cuarto el cambio de roles: los alumnos han tenido un papel activo a lo largo de toda la intervención, mostrándose como los constructores del conocimiento mientras que la docente ha actuado como guía y orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos elementos han conseguido involucrar a los alumnos en el estudio y superar la evaluación final, la cual era de suma importancia para ellos.

Dos de los objetivos que también se marcaron fueron acercar a los estudiantes tanto a la disciplina arqueológica como al patrimonio arqueológico. A lo largo de todas las sesiones se ha incidido en estos aspectos y entendemos que se ha conseguido despertar el interés del alumnado en estos puntos, pues tal y como pone de relieve el análisis del cuestionario de ideas previas y finales es en estas cuestiones donde se observa un mayor aprendizaje. Además de ello, no puede olvidarse que se organizó una visita al museo local en la cual participaron varios estudiantes, los cuales se mostraron muy atentos durante las explicaciones de la docente e hicieron numerosas preguntas.

Esto hay que relacionarlo con otro de los objetivos propuestos: que el alumnado

valorase tanto el patrimonio como el legado romano. Tras el análisis de las respuestas de los estudiantes a distintas preguntas formuladas en clase y a otras recogidas los cuestionarios, se considera que los alumnos han empezado a valorar ambos elementos y que son capaces de distinguir distintos elementos patrimoniales (sobre todo local) y del legado romano (lengua, construcciones, formas de vida, etc.).

Por otro lado, con esta intervención se pretendía conocer cuáles eran las ideas que tenían los alumnos sobre la Historia de Roma, la arqueología y el patrimonio. Esto lo que se ha podido constatar a partir del examen de los cuestionarios de ideas previas. Hay que señalar que este recurso cuenta con un enorme potencial ya que no solo permite recoger información de tipo académico, sino también sobre los intereses y gustos de los estudiantes. Además de ello, sirve para comprobar cómo es la evolución de las concepciones que posee el alumnado, lo que ayuda a determinar si se está produciendo aprendizaje y en qué grado. No puede olvidarse que las ideas que tiene un alumno poseen distintas procedencias: opiniones de iguales, de la familia, de los medios de comunicación, de etapas educativas distintas, etc., y que estas son útiles para él, de modo que puede ser complicado modificarlas. Conocer sus opiniones y reflexiones ayuda al docente a acercarse a la realidad del estudiante, muchas veces alejada de la suya. Asimismo, da pie a que las relaciones entre profesores y alumnos sean más fructíferas, lo que fomenta la participación de los estudiantes y propicia que exista un buen clima de trabajo basado en el respeto y tolerancia.

Se ha constatado que el modelo “clásico” (lectura de libro de texto y realización de actividades del mismo) es insuficiente para atraer a los adolescentes al estudio. De hecho, un papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha revelado fundamental en la adquisición de conocimientos y en la motivación de los estudiantes. A esto hay que añadir, que trabajar con una metodología más alternativa resulta muy interesante para los propios alumnos, quienes lo han remarcado en los cuestionarios anónimos que realizaron.

Insertar recursos más allá del libro de texto también facilita la comprensión del temario. Estos deben ir en consonancia con los contenidos que se van a trabajar en el aula y tener un por qué. Por otro lado, realizar actividades extraescolares resulta muy atractivo para los alumnos, quienes asimilan mejor los contenidos trabajados en el aula. Por otro lado, es fundamental trabajar los tres tipos de contenidos que conforman el conocimiento. El que ha predominado en las aulas ha sido el conceptual (basado en la memorización), sin embargo, con esta metodología se atienden también a los saberes procedimentales y actitudinales, muy importantes en la formación del individuo como

ciudadano crítico.

Tanto la metodología alternativa como la evaluación correspondiente llevan asociados una mayor dedicación y esfuerzo por parte, no solo del profesor, sino también del alumnado. Estimamos que para conseguir logros educativos solo pueden alcanzarse con dedicación y esfuerzo de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Baena Gallés, J.-M<sup>a</sup>. (2016). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *UNES. Universidad, escuela y sociedad*, 1, 6-20.
- Cuenca López, J.M. y Estepa Giménez, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de E.S.O. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J.A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coord.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío. History and History teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>
- Equipo Directivo de Íber (1994). El patrimonio histórico-artístico, en una nueva dimensión curricular. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 2, 4-6.
- Escribano Muñoz, C. y Gudín de Lama, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: una propuesta de investigación. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigando para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.253-262). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Educación en la Escuela*, 56, 7-18.
- García Pérez, F.F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía*



y Ciencias Sociales, 207. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

- García Santa María, T. y Pagés Blanch, J. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia. En M.J. Castillo Pascual (Dir.), *Congreso Internacional "Imágenes", la Antigüedad en las Artes Escénicas y visuales* (pp.691-720). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Hernández de la Torre, E. y Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria. Un estudio de caso. *Revista de investigación educativa*, 32 (2), 499-512.
- López Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- Ortega Ruiz, L.A., Rivero García, P. y Soler Herreros, C. (2019). Enseñar Historia con recursos digitales. Análisis con una perspectiva de veinte años. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 95, 47-52.
- Ortega Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B.P. y Blanco Lozano, P. (2018). Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigando para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.33-48). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Aguilar, L.G. (2018). *Termodinámica y poblamiento humano en el Bajo Guadalquivir durante la Antigüedad Tardía (siglos III-IV d.C.). Un enfoque darwiniano* (Tesis doctoral). Inédita. Universidad de Sevilla.
- Prades Plaza, S. (2014). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30 (1), 85-101.
- Prats, J. y Santacana Mestre, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En L.F. Rodríguez Gutiérrez y N. García García (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.18-68). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Prieto Flóres, F. (2012). Aprendizaje cooperativo. Un modelo didáctico aplicado a la enseñanza de Geografía en Secundaria. En R. de Miguel González, M<sup>a</sup>.L. de Lázaro y Torres, M<sup>a</sup>.J. Marrón Gaité (Coords.), *La educación geográfica digital* (pp.529-540). Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía: Universidad de Zaragoza.
- Pujolás, P. (2008). Agrupamiento heterogéneo del alumnado y atención a la diversidad: la estructura cooperativa de la actividad en el aula. *Revista Perspectiva Escolar*, 324, 2-14.
- Rivero García, A. y Porlán Ariza, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp.73-88). Madrid: Morata.
- Santacana i Mestre, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp.9-21). Gijón: Trea.
- Schmitt-Pantel, P. (2002). Que dire du monde Antique à L'École? En M. Hagnerelle (Dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre*. Canopé-CRDP de Versailles.