

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Descubriendo Barcino. La historia de la
antigua Roma mediante el aprendizaje
colaborativo y experimental en 1º de
ESO

Trabajo fin de estudio presentado por:	Sergi Asier Flix Olaeta
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Geografía e Historia
Director/a:	Clara Isabel Senent del Caño
Fecha:	02/06/2021

Resumen

Ante la idea tradicional del aprendizaje de las Ciencias Sociales como un conjunto de contenidos que deben estudiarse de manera memorística, al igual que la carencia de sentido y utilidad en el estudio de la Historia y la Geografía que percibe el alumnado del Siglo XXI, el presente trabajo plantea el uso del patrimonio romano de Barcelona como herramienta didáctica estimulante, al mismo tiempo, que como fuente viva de la historia, que permite establecer una conexión entre el pasado y la realidad de los contenidos que el alumnado va descubriendo a lo largo del proceso de aprendizaje.

Para llevarlo a cabo, esta propuesta de intervención se aplica en el 1º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, donde mediante el empleo del trabajo colaborativo y el uso de herramientas TIC, el alumnado podrá averiguar y adquirir los conocimientos propios de la historia de la antigua Roma, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, atractivo y activo, que les permitirá acercarse al pasado por medio de los mecanismos propios de la sociedad digital en la que están inmersos. Paralelamente, la colaboración con el MUHBA permitirá que los alumnos y alumnas puedan interactuar con las ruinas arqueológicas de Barcino, de manera que puedan contrastar los conceptos teóricos mediante un proceso empírico de acercamiento a los vestigios de una ciudad romana.

Todo este proceso educativo, favorecerá el desarrollo de una serie de habilidades competenciales, metacognitivas y de concienciación del valor intrínseco del patrimonio, para fomentar su difusión y comprender la importancia de su preservación.

Palabras clave: patrimonio de Barcino, TIC, trabajo colaborativo, Historia, Educación Secundaria Obligatoria

Abstract

Before the traditional idea of Social Studies' learning as a set of contents that must be memorized, added to the lack of sense and utility that 21st century students perceive towards History and Geography subjects, this project proposes the use of Barcelona's Roman heritage as a stimulating didactic tool. At the same time, it being a live history source, allows a connection between the past and the reality of the contents that students discover along their learning process.

In order to carry it out, this intervention proposal is applied in the first year of Compulsory Secondary Education, through collaborative work and the use of ICT tools, students can figure out and acquire the proper knowledge of ancient Roman history, through an interactive, attractive, and active teaching-learning process that allows them to come closer to the past through the mechanisms of the digital society in which they are immersed. In parallel, the collaboration with the MUHBA will allow students to interact with Barcino's archeological ruins, so that they can contrast the theoretical concepts through an empirical approach to the remains of a Roman city.

All this educational process will encourage the development of their competential, metacognitive, and heritage's value awareness skills, promoting its diffusion and understanding its preservation importance.

Key words: Barcino's heritage, ICT, collaborative work, History, Compulsory Secondary Education.

Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación.....	7
1.2. Planteamiento del problema	8
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo general	10
1.3.2. Objetivos específicos	10
2. Marco teórico.....	11
2.1. Aprendizaje fuera de las aulas	11
2.2. Educación patrimonial	13
2.2.1. Investigación y situación actual de la educación patrimonial.....	15
2.2.2. Potencial didáctico del patrimonio en las ciencias sociales.....	17
2.2.3. Los proyectos educativos entre museos y colegios	19
2.2.4. El proyecto educativo del MUHBA: Patrimonia'm	21
2.3. Aprendizaje colaborativo	23
2.4. Las TIC como recurso para el aprendizaje de las Ciencias Sociales	25
3. Propuesta de intervención.....	30
3.1. Presentacion de la propuesta	30
3.2. Contextualización de la propuesta	30
3.3. Intervención en el aula	33
3.3.1. Objetivos.....	33
3.3.2. Competencias	34
3.3.3. Contenidos.....	38
3.3.4. Metodología	39
3.3.5. Secuenciación de actividades	41

3.3.6. Recursos.....	53
3.3.7. Evaluación.....	53
3.4. Evaluación de la propuesta.....	57
4. Conclusiones	60
5. Limitaciones y prospectiva	62
Referencias bibliográficas.....	64
Anexo A.....	71
Anexo B.....	73
Anexo C.....	78

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Descripción de la relación de los elementos del aprendizaje.</i>	39
Tabla 2. <i>Cronograma de las actividades de la propuesta.</i>	42
Tabla 3. <i>Descripción de la actividad 1: Introducción, Kahoot para conocer ideas previas.</i>	43
Tabla 4. <i>Descripción de la actividad 2: República romana.</i>	44
Tabla 5. <i>Descripción de la actividad 3: La Hispania Romana.</i>	45
Tabla 6. <i>Descripción de la actividad 4: La Roma Imperial</i>	46
Tabla 7. <i>Descripción de la actividad 5: La religión en la historia de la antigua Roma...</i>	47
Tabla 8. <i>Descripción actividad 6: Barcino, la ciudad romana.</i>	48
Tabla 9. <i>Descripción de la actividad 7: el Senado Romano.</i>	52
Tabla 10. <i>Descripción de los recursos de la propuesta de intervención.</i>	53
Tabla 11. <i>Descripción de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.</i>	54
Tabla 12. <i>Matriz DAFO.</i>	59

1. Introducción

1.1. Justificación

Muchos son los métodos innovadores que han intentado acercar nuestro entorno local al alumnado como medio para establecer una conexión con los contenidos impartidos. Esto se debe a la riqueza que todo nuestro patrimonio puede aportar con una didáctica correcta por parte del docente, que permita hacer uso de todos esos elementos que conforman el espacio cercano de los estudiantes. Muchos de ellos cargados de herencia histórica y, por ende, de información que permiten relacionarlos directamente con lo trabajado en el aula. Mediante el patrimonio material e inmaterial se puede realizar un proceso de aprendizaje para el alumnado que les posibilite hacerles ver que lo aprendido no es un conocimiento aislado, remoto y olvidado, el cual no tiene ningún tipo de conexión con la realidad que ellos viven. El entorno facilita, en muchos casos, la demostración de que el contenido impartido en clase es real y tangible. A través del contacto directo con el medio, los alumnos pueden aproximarse al currículum de manera empírica y experimental a lo largo de las diferentes etapas académicas de su formación. De ese modo, se favorece un aprendizaje significativo, así como la creación de un interés hacia todo aquello que les rodea.

Otro de los grandes beneficios que tiene el contacto directo con el entorno hacia el alumnado es el concepto de la multicausalidad, la cual puede ser difícil de comprender, pero que es fácilmente entendible si se proporcionan las herramientas necesarias. Los edificios, las calles, las infraestructuras, así como todo aquello modificado de manera antrópica permite entender cómo nuestro paisaje geográfico se ha ido modificando y transformando a lo largo del tiempo. Complementándolo con una explicación de su contexto histórico se pueden comprender las causas que han dado lugar a la realidad que el alumnado es capaz de percibir por medio de sus sentidos en el presente.

Además, el uso de nuestro patrimonio como instrumento de aprendizaje es una clave imprescindible para que los estudiantes entiendan la importancia de su preservación. Es decir, se convierte en un proceso simbiótico donde ambas partes salen beneficiadas, se favorece un aprendizaje significativo mientras que se fomenta el valor hacia el patrimonio y todo el entorno natural. De esta manera, se consigue formar a futuros

ciudadanos con pensamiento crítico y con implicación hacia la protección de todo aquello que nos ha dejado como legado la humanidad y la naturaleza. Como dice Fontal (2007) «conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir y transmitir para conocer» (p. 33).

En base a todo lo expuesto, se ha diseñado una propuesta de intervención que gira en torno a tres ejes: el aprendizaje experimental a partir de la interacción con el medio y el patrimonio, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC.

1.2. Planteamiento del problema

En el caso de Barcelona, partimos de un entorno con una gran diversidad de patrimonio histórico-artístico que facilita el trabajo para los estudiantes en el campo del aprendizaje de las ciencias sociales. Un medio que nos permite poder explicar el pasado de la ciudad hasta la actualidad, desde una perspectiva experimental en base a todos aquellos vestigios que configuran la ciudad en el presente. Por ello se presenta un gran abanico de posibilidades educativas y didácticas para favorecer el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes en la asignatura de historia y geografía. Para ello, en esta propuesta de intervención se empleará el patrimonio de Barcino, nombre con el que se denominaba la actual Barcelona, durante la época romana.

Los museos son una de estas herramientas didácticas que proporcionan múltiples posibilidades. Es el caso del museo de historia de Barcelona (MUHBA), entidad que, mediante el programa educativo *Interrogar Barcelona*, ofrece una gran cantidad de recursos didácticos sobre las diferentes fases históricas de la ciudad, abarcando temas desde su fundación hasta la actualidad.

Sin embargo, la realidad es que el uso del medio como instrumento de aprendizaje está algo alejado de la práctica cotidiana en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lamentablemente no se utiliza este recurso con frecuencia, y en ocasiones las visitas que se realizan no se preparan con una guía didáctica detallada, enfocándola como una excursión extracurricular sin ninguna conexión clara con lo trabajado en el aula. Como

resultado, el alumnado no es capaz de relacionar lo trabajado con lo conocido y/o con la realidad, perdiendo el sentido de lo aprendido a lo largo de su curso o etapa educativa. Es decir, el medio como recurso puede ser un mecanismo realmente útil de manera conjunta con lo impartido en clase siempre y cuando se le dote de un sentido bien estructurado. Ambos factores son necesarios, pero deben interrelacionarse para obtener como consecuencia un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Por todo ello, se ha seleccionado el aprendizaje colaborativo, como modelo óptimo para trabajar en primero de enseñanza secundaria obligatoria, la etapa de Roma. Se pretende con ello, que mediante una combinación entre el método expositivo y experimental, el alumnado pueda entender el funcionamiento, la estructura y la organización de una ciudad romana a partir de la configuración de sus murallas.

El medio es un elemento esencial para dotar de significado toda aquella información que los y las aprendices están adquiriendo en el aula, donde la enseñanza debería ir vinculada en base a la realidad que vive el alumnado. Asimismo, el medio ofrece la motivación de la experimentación, así como la intervención de otros agentes con profundos conocimientos sobre el determinado entorno que queremos explicar, complementando de esa manera la explicación del docente. Esta propuesta de intervención se ha enfocado en hacer uso del patrimonio de la ciudad de Barcelona, así como de especialistas de divulgación patrimonial, como fuente de conocimiento y campo de experimentación para que los y las estudiantes comprendan la realidad de una ciudad latina de la época. Del mismo modo, se opta por hacer uso de un proceso de enseñanza-aprendizaje que vaya de lo concreto a lo global, puesto que, en base a la comprensión de la realidad romana de la antigua Barcelona se facilitará, a posteriori, el entendimiento de los aspectos compartidos y característicos de todas las ciudades romanas de la época.

1.3. Objetivos

Para la realización del TFE se han establecido una serie de objetivos que se pretenden responder a lo largo del trabajo. Los objetivos se diferencian entre el objetivo general y los objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo general

- Elaborar una propuesta de intervención en el curso de 1º ESO, en la asignatura de Geografía e Historia sobre Roma, a partir del patrimonio local de Barcelona, de manera que se pueda demostrar el uso del entorno como una herramienta didáctica esencial para el aprendizaje. Todo ello se hará mediante el aprendizaje colaborativo y el empleo de las TIC.

1.3.2. Objetivos específicos

- Revisar la efectividad del trabajo por descubrimiento y colaborativo, a través de la interacción con el entorno como campo de experimentación y validación de lo aprendido en el aula.
- Inculcar la necesidad de valorar y cuidar el patrimonio histórico, dándole la importancia que se merece como fuente de conocimiento y recurso didáctico.
- Realizar actividades y aportar recursos a lo largo de la unidad didáctica donde se trabajen determinadas competencias clave, mediante el fomento de la capacidad crítica, las técnicas propias del método científico-histórico, el respeto y la tolerancia hacia las manifestaciones culturales, así como la alfabetización digital.
- Aprender la configuración de la ciudad romana, sus actividades económicas, religiosas, políticas, militares y sociales, a partir del contacto directo y el estudio de Barcino.

2. Marco teórico

Para contar con los conocimientos teóricos necesarios para la configuración de esta propuesta de intervención, a continuación, se mostrarán una serie de contenidos clave relacionados con las metodologías y recursos empleados en este trabajo de final de estudios.

2.1. Aprendizaje fuera de las aulas

Antes de entrar en el uso de las metodologías y recursos que configurarán este trabajo, es necesario hablar sobre la base del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo, es decir, el uso del medio externo a las aulas como fuente de conocimiento y de educación formal, el cual no únicamente recaerá en el espacio propio del centro educativo.

Dicho aprendizaje se denomina aprendizaje experimental o experiencial dependiendo de los autores que lo traten (Molina, 2007 y Romero, 2010). Este modelo de aprendizaje está cobrando una gran importancia en la actualidad, puesto que se observa claramente una necesidad de cambio en la educación tradicional, la cual ya no corresponde a la realidad vigente del alumnado, que como señaló Bauman (2000) está marcada por una sociedad líquida, que está siempre en constante cambio, y que conlleva en consecuencia, una evolución de las necesidades educativas de los estudiantes. Partiendo de estos hechos comentados, se establece la necesidad de realizar una educación que promueva la formación basada en competencias, por encima de la típica educación basada en la absorción de conocimientos puramente teóricos. Una de las competencias demandadas en esta nueva educación es la vinculada con la capacidad de aprender de manera autónoma. Es decir, la competencia de aprender a aprender, una habilidad claramente ligada a maximizar el uso de todos nuestros sentidos, así como nuestra interacción con el medio para producir conocimiento. Por todo ello, diversos autores consideran que el aprendizaje fuera de las aulas es clave para desarrollar dicha competencia (Department for Education and Skills, 2006).

Sin embargo, una de las principales problemáticas que encuentra el aprendizaje experimental, es la ausencia de un marco teórico global ampliamente compartido para

representar dicho modelo de aprendizaje (Chisholm et al., 2009). A continuación, se mostrarán brevemente algunas de las tendencias más destacadas en relación con el aprendizaje fuera del aula.

Dewey (1938) defiende la experiencia como recurso para favorecer el conocimiento, puesto que las personas aprenden cuando establecen un significado en su conexión con el medio. Este autor diferencia 4 fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Es decir, a través de una experiencia, la persona establece un análisis mediante la reflexión y la conceptualización. Finalmente, la última etapa se centra en la aplicación de lo aprendido, dicho de otra manera, el individuo es capaz de utilizar el conocimiento aprendido en otros escenarios o circunstancias ajenas al contexto del aprendizaje.

Itin (1999) propone el modelo del diamante, donde emplea las fases de Dewey e integra una red multidireccional entre los elementos entorno-docente-alumno. De manera que, para que se lleve a cabo satisfactoriamente el proceso planteado por Dewey, el docente tiene un rol fundamental como orientador y guía del aprendizaje, puesto que el profesor debe seleccionar el escenario adecuado para que se convierta en una experiencia estimuladora, que promueva el interés del estudiante.

Raelin (2000) aboga porque la práctica es el mecanismo ideal para la construcción de conocimiento. En su modelo establece 3 niveles de aprendizaje: primer orden, segundo orden y tercer orden. El aprendizaje asociado a la educación tradicional basado en el método expositivo en el aula, conlleva que el alumno se convierta en un sujeto pasivo que recibe información. El aprendizaje resultado de dicho proceso lo relacionaría con el de primer orden. Por el contrario, el aprendizaje experimental implica una intensa actividad cognitiva, que favorece que el aprendiz realice un proceso de interpretación, de reflexión, que le permita entender lo vivido, cuestionándolo e intentando dar un sentido al conocimiento percibido. Por lo tanto, Raelin defiende por qué es esencial interactuar con la realidad para obtener como resultado, el desarrollo de un nuevo conocimiento (Romero, 2010, p. 93).

Por último, destacar la teoría de Epstein (1994) caracterizada por el papel emocional del ser humano en el proceso de aprendizaje experimental. Autor que reclama la necesidad de emplear la vertiente emocional cuando se interactúa con el medio, de manera que

se complementen los dos modos naturales de interacción con la realidad, el emocional y el racional; ambos fundamentales, para promover la obtención de conocimiento por medio de la experiencia.

A partir del análisis de las diversas teorías expuestas, Chisholm y otros (2009) establecen una cierta concordancia en el papel fundamental de la experiencia para crear un conjunto de sensaciones que estimulen el aprendizaje, de manera que se facilite la construcción de conocimiento. Del mismo modo, establecen que la relación del aprendiz con una experiencia concreta no es suficiente, puesto que es necesario realizar un proceso de reflexión y de interiorización de lo vivido, para ser capaz de interpretar y obtener una información clara del proceso de aprendizaje realizado.

No es la intención de este apartado, ni tampoco de esta propuesta decidir o afirmar qué modelo de aprendizaje es más útil o más adecuado para la sociedad actual, pero lo que sí está claro, como indica Uzzell y otros (1995), es el hecho de que el aprendizaje fuera del aula facilita potenciar el resultado académico del alumnado, al complementar los contenidos trabajados en el aula con las salidas didácticas pertinentes. Para ello, es fundamental elaborar una salida didáctica de manera correcta. Según Romero (2010, p. 95), los elementos clave para realizar con éxito un aprendizaje fuera del aula son: el lugar o escenario elegido, los objetivos didácticos que se quieren obtener, así como cuál es el público a quien va dirigido dicha visita didáctica. Los factores planteados son los que darán lugar a la elección correcta del escenario de aprendizaje. De manera que el estudio y planificación de las visitas, partiendo de los elementos narrados, facilite un aprendizaje efectivo y significativo.

2.2. Educación patrimonial

Es un proceso que tiene como objetivo transmitir y poner en valor el patrimonio a la sociedad por medio de los distintos campos educativos. Para poder comprender en profundidad de que trata dicho proceso, es necesario, en primer lugar, entender qué es el patrimonio. Sin embargo, el concepto de patrimonio ha sido y sigue siendo objeto de discusión en la actualidad, por ello no hay una única definición válida y puede entenderse de distintas maneras, en función de las variables que se tengan en cuenta para definirlo. Además, los elementos que configuran el patrimonio son sumamente

extensos y es por ello, que en función de los elementos que se consideren que forman parte o no del patrimonio, se puede entender de una forma u otra.

A continuación, se han seleccionado algunas definiciones que tienden a ser las más aceptadas por su carácter holístico en cuanto a la integración de todos los factores que componen dicho patrimonio. Principalmente, sería lo que se conoce como patrimonio integral o patrimonio cultural. El patrimonio integral son aquellos elementos patrimoniales creados por la obra humana, dependiente de la naturaleza, como por obra de la naturaleza de la misma manera en el contexto humano (Querol, y Martínez, 1996).

En cuanto al patrimonio cultural es el conjunto de bienes materiales e inmateriales que se heredan de nuestros antepasados y que deben ser conservados en el futuro, éstos incluyen los producidos por la naturaleza y también los producidos por las sociedades humanas (Serrá y Fernández, 2005).

Asimismo, Cuenca (2002) defiende la necesidad de incluir en la definición de Patrimonio que son «aquellas actividades y fundamentos que caracterizan e identifican a una sociedad en todos sus aspectos, teniendo en cuenta el patrimonio natural, como medio donde se ubican las personas y sus relaciones socio-culturales» (p. 242).

Finalmente, López (2014, p. 47) haciendo una revisión de las diversas definiciones expuestas, entre muchas otras, plantea:

las sociedades y sus diferentes manifestaciones son fruto del contexto y del medio en que se encuentran, y por lo tanto están claramente interrelacionados. Todo acto humano y elemento patrimonial se integra en un medio determinado, que también forma parte de la identidad de sus habitantes y determina el contexto cultural, entendiéndose en su concepción más amplia (2014, p. 47).

A partir de esta breve explicación sobre el patrimonio, podemos seguir tratando el tema en cuestión, es decir, la educación patrimonial. Siguiendo a la misma autora, la educación patrimonial «es todo acto con o sin intención educativa, en el que se vean intervenidos elementos patrimoniales y de aprendizaje por parte de un colectivo o personas individuales» (López, 2014, p. 81). Además, incide en el hecho de distintos grados de complejidad a la hora de entender la educación patrimonial, explicando el grado que concierne a esta propuesta. El cual se caracteriza por una educación del

patrimonio mediante una planificación didáctica, con una serie de finalidades establecidas que dotan de una intencionalidad educativa a todo el proceso de aprendizaje. Ésta puede darse mediante educación formal (centros educativos), o por la vía no formal (museos o espacios de difusión del patrimonio).

Una vez expuestas las definiciones de patrimonio y educación patrimonial, es fundamental destacar por qué tiene una especial importancia la relación entre la educación y el patrimonio. Analizando el nivel educativo de la presente propuesta, que corresponde a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado que la realiza se caracteriza por encontrarse en la fase de la adolescencia. Dicha etapa se fundamenta en el desarrollo de la identidad del alumno o alumna, proceso donde el patrimonio puede tener un papel clave. Según Calaf y Marín (2012), la educación patrimonial debe apoyar al adolescente en su desarrollo de manera integral, de modo que, se favorezca una integración de la persona en su contexto y medio social, facilitando que aprenda, valore, disfrute y difunda todos aquellos elementos materiales e inmateriales que han heredado y caracterizan su sociedad y cultura. Dicho de otra manera, la educación del patrimonio debe promover el desarrollo de la identidad individual y social, del mismo modo que, conlleve la conservación y valoración de los bienes patrimoniales, ya que todos éstos son parte de nuestra particularidad. Por ende, cuidar y conservar nuestro patrimonio, es velar por nosotros como sujeto individual y como miembros de un grupo (Marín-Cepeda y Fontal, 2020).

2.2.1. Investigación y situación actual de la educación patrimonial

En cuanto a la bibliografía y la investigación destinada a la educación patrimonial, comenzó a adquirir importancia a finales de la década de los 90, y posteriormente en las primeras dos décadas de este siglo, se ha realizado un gran avance en la didáctica del patrimonio (Ortuño et al., 2012). Dichos estudios se han centrado en analizar la presencia del patrimonio en el ámbito educativo formal, de tal manera que se pueda facilitar su integración en éste. Son muchos los estudios realizados, lo cual hace imposible mencionarlos todos, aunque a continuación se mostrarán algunos de los más relevantes. El primer caso sería la publicación del libro *El patrimonio y la didáctica de las*

ciencias sociales (Ballesteros, Fernández, Molina y Moreno, 2003), el cual marcó el inicio de esta etapa de investigación como una de las obras más destacables. En este libro se identificaba la escasa existencia de elementos patrimoniales en el currículo educativo, y, por ende, se intentaba plantear distintas soluciones que facilitaran la inclusión del patrimonio.

Posteriormente, se han realizado una gran variedad de investigaciones (artículos, tesis, libros) relacionados con el tema en cuestión. Como indica López (2014, p. 76) en los últimos años, la investigación se ha centrado en visibilizar el papel clave del patrimonio como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fontal, 2003, 2012; Calaf, 2009, Hernández Cardona, 2004). Esta gran diversidad de estudios ha sido posible gracias al trabajo de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de las diferentes universidades españolas.

En cuanto al análisis de la presencia del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, se han realizado estudios importantes que demuestran que el tratamiento de los elementos patrimoniales es de carácter monumentalista, estético e histórico. Con ello se recalca la falta de unidad para representar el patrimonio en su conjunto, trabajando de manera unidisciplinar principalmente la vertiente histórica y artística, dando una escasa importancia al patrimonio natural, científico-tecnológico o etnológico. Se resalta el patrimonio, como todo aquello asociado a épocas antiguas, excluyendo la mayor parte del patrimonio proveniente de época contemporánea. Finalmente, concuerdan en la visión academicista de los libros, donde se trabajan dichos elementos patrimoniales desde la perspectiva conceptual, procedimental y memorística, olvidando el trabajo en valores que éstos pueden aportar, las relaciones con el desarrollo de la identidad social del individuo y su colectivo, así como tampoco presentan una clara intencionalidad del reconocimiento que se merece el patrimonio y, por ende, apenas se trabajan actitudes de compromiso y conservación de los bienes culturales (López y Cuenca, 2011; Trabajo y Cuenca, 2014).

No obstante, los esfuerzos realizados, por el ámbito de la investigación, no se han visto materializados satisfactoriamente en las distintas etapas de la educación obligatoria. Como indica (Estepa et al., 2011) la administración educativa, las editoriales de los manuales, el profesorado y las gestorías patrimoniales, no muestran un interés real en

integrar el patrimonio en el sistema escolar, así como tampoco por renovar sus metodologías y recursos didácticos, a partir de los aportes realizados por las nuevas investigaciones. Asimismo, la transmisión de conocimientos memorísticos impuestos por el currículum, dificultan trabajar la educación en valores y, por ende, el desarrollo del individuo, por medio de un recurso como es el patrimonio (Rico y Ávila, 2003, p. 32). Siguiendo a las mismas autoras, exponen que el sistema educativo legisla la relevancia de los elementos patrimoniales como motor para promover el desarrollo integral del adolescente, pero en la práctica educativa acaba resultando como una mera declaración de intenciones, puesto que, las finalidades claramente identificadas del patrimonio, no están apoyadas sobre unos contenidos y una metodología para llevarlas a cabo.

Como muestran los estudios en la actualidad, pese a la gran oportunidad que tiene la educación formal para trabajar y promover el patrimonio en sus aulas, acaba siendo completamente desaprovechada, como consecuencia de la práctica escolar, el currículum sobredimensionado y, por tanto, la falta de tiempo que padecen los docentes para poder impartir todo el temario planteado a lo largo del curso (Ávila, 2001, p. 22). Todo ello ha causado que la ausencia de atención mostrada por el ámbito formal hacía los bienes patrimoniales, recaiga principalmente en la educación no formal. Los agentes culturales (Ayuntamientos, Diputaciones, Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, museos...) ajenos al sistema educativo, han terminado concentrando la responsabilidad que debería ser compartida, en cuanto a la comunicación del patrimonio (Rico y Ávila, 2003, p. 33).

2.2.2. Potencial didáctico del patrimonio en las ciencias sociales

Durante el transcurso del marco teórico se ha podido exponer cuales son las bases para comprender qué es la educación patrimonial, así como cuál es el contexto en el que se ubica la educación del patrimonio en la realidad del sistema educativo actual. A continuación, se mostrará el potencial como recurso didáctico que pueden tener los bienes patrimoniales en la enseñanza, y sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

El patrimonio como conjunto de elementos que caracterizan una sociedad tiene un papel clave para la transmisión de la historia humana. Hernández Cardona (2003) defiende que el patrimonio «es la suma de herencias históricas, todo aquello que queda

visible del pasado y del presente que lo reconoce. Es prácticamente lo único directamente observable de la historia, por tanto, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado» (p. 456). Con esta afirmación, dicho autor pretende destacar la importancia que tiene el patrimonio, como instrumento que facilite la enseñanza de la historia desde una perspectiva científica, y no mediante criterios más ideológicos. Las ciencias sociales deben promover el aprendizaje propio del método histórico, basado en la búsqueda, análisis, selección e interpretación de la información. Es decir, se debe trabajar con fuentes primarias que faciliten este proceso propio de las ciencias sociales, para ello, los bienes patrimoniales tienen una relevancia destacable como fuentes históricas claramente significativas.

Por otro lado, Hernández Cardona (2003, p. 457) también aboga por la importancia de la enseñanza interdisciplinar, de manera que se favorezca un aprendizaje holístico e integral por parte del alumnado. Una vez más, el patrimonio como recurso didáctico tiene un papel trascendental, ya que es un elemento interdisciplinar por sí mismo, donde se interrelacionan una gran diversidad de conceptos de distintos campos, como son geografía, arte, historia, ciencia, tecnología...

Las investigaciones respecto la didáctica del patrimonio demuestran que dichos elementos deben utilizarse como recursos propios de un aprendizaje activo, que favorezcan el dialogo, el análisis, la reflexión, el debate sobre todo aquello que el alumnado perciba, gracias al componente emocional que también caracteriza los bienes patrimoniales. Es decir, el patrimonio puede ser utilizado para hacer revivir el pasado a sus espectadores, conseguir transmitirles una serie de estímulos y emociones, que les haga sentir que forman parte del lugar, mientras que paralelamente aprendan, descubriendo y entendiendo toda la información y el conocimiento que cualquier elemento histórico puede transmitir (Zabala y Roura, 2006, p. 243). Éste componente emocional que produce el patrimonio facilita trabajar la educación en valores, de manera que se fomente la reflexión sobre actitudes y normas de conservación y de implicación social; que todo alumno o alumna debe integrar en su desarrollo personal, como futuro ciudadano democrático.

Para resumir todo lo expuesto, se ha seleccionado una serie de afirmaciones por parte de la autora González Monfort, respecto a la didáctica del patrimonio en las ciencias sociales que se exponen seguidamente:

- la construcción de una identidad ciudadana responsable (personal, social y cultural) fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado.
- el desarrollo de un pensamiento social y crítico, para ser capaz de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural.
- la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global.
- la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias (González Monfort, 2008, p. 4).

2.2.3. Los proyectos educativos entre museos y colegios

Para la realización de esta propuesta de intervención, se ha precisado del trabajo colectivo entre el museo como entidad de la educación no formal y el colegio como centro propio de la educación formal, por ello, se ha considerado necesario dedicar este apartado para aportar una breve explicación, respecto a la relación entre estas dos instituciones.

La institución museística ha ido modificándose a lo largo del tiempo, desde ser un espacio exclusivo para la colección de objetos, a lograr tener una finalidad como centro de investigación científico, del mismo modo, que siendo capaz de cumplir con una labor social convirtiéndose en un espacio inclusivo y accesible para todo tipo de público, así como un nexo de socialización y difusión, favoreciendo la participación ciudadana y el aprendizaje; en conclusión, transformándose en un lugar, que promueve el desarrollo integral de las personas (Lavado, 2021; citado en Hernández-Oramas, 2019).

Como señala también Serrano (2018), el siglo XIX es clave para entender la expansión de las escuelas y los museos, puesto que es el momento en el que sucede «la

transformación de las estructuras sociales y la relativa democratización del acceso a la cultura» (Alderoqui, 1996, p. 20). Por ello, siguiendo a Serrano, es el contexto histórico, en el que la sociedad comprende y toma conciencia, del potencial educativo de las instituciones museísticas.

A partir de todo lo expuesto, la autora Soto, se centra en analizar la sinergia educativa entre las dos instituciones, aboga por la necesidad de desarrollar y consolidar una relación pedagógica que mejore la educación, por parte de ambas instituciones:

Museos y escuelas deben darse cita para aspirar a un pacto, con el fin de promover una labor pedagógica más desarrollada y profunda que la que han llevado a cabo hasta ahora. Ambos organismos son lugares de comparación con el contexto de la sociedad. Los museos, como esferas de relación directa con las obras del presente y la memoria; las escuelas, con el compromiso de educar en contenidos socialmente significativos. Museos y escuelas deben comprometerse con la educación, la educación es para la vida, para la vida cotidiana, la del día a día y para la vida en sociedad, en la cual es inevitable desarrollar capacidades y destrezas de todo tipo, individuales y sociales, que nos permitan crear ciudadanos y ciudadanas, pero que también permitan cohesionar la sociedad (2015, p. 48).

Aunque los motivos para el trabajo conjunto entre ambos centros son evidentes, en la actualidad, sigue presenciándose una clara problemática en las actividades realizadas conjuntamente. Partiendo de la actividad más habitual, es decir, las visitas a los museos por parte de los centros educativos, tienden a estar vinculadas exclusivamente a algunos cursos de primaria y de secundaria, pero se suelen excluir al resto de los niveles. Por otro lado, habitualmente, el profesorado plantea las visitas con un carácter de ocio y entretenimiento, mostrando una escasa planificación didáctica previa (Soto, 2015).

Huerta (2010) apunta, que existe una problemática clara en cuanto a la coordinación y planificación del trabajo entre ambos centros, de manera que cuando se inicia la visita, el guía o monitor del museo se responsabiliza de los contenidos, metodología, del orden del grupo y de los conocimientos previos del alumnado, promoviendo que el docente acabe desentendiéndose y relegándolo a un segundo plano. Esta carencia de comunicación y planificación del trabajo ha causado un gran malestar en los proyectos

educativos realizados por ambas instituciones, así como un nefasto resultado en el aprendizaje proporcionado al alumnado.

Para poder hacer frente a esta serie de problemas, es necesario establecer una planificación detallada y previa entre los museos y los centros educativos formales, que favorezca y posibilite la preparación de un proyecto educativo apto para un aprendizaje significativo. Para esto, los contenidos impartidos por el museo deben ser coherentes con los contenidos curriculares trabajados en el aula, del mismo modo, que se deben emplear aquellas metodologías y recursos didácticos que se adapten mejor a las necesidades del alumnado. Por último, debe proporcionarse un proceso de enseñanza-aprendizaje que se realice, en torno a los intereses y las problemáticas del alumnado, generando un proceso motivador e interactivo, que atraiga el interés de los y las aprendices.

Para facilitar la preparación de los proyectos educativos, se han elaborado obras por parte de especialistas, como Cuenca (2014) que ofrecen un manual para la elaboración de dichos proyectos, con el objetivo de que éstos se adecuen a las características, necesidades e intereses de los consumidores, como es la mayor parte del público que proviene de la educación formal, aclarando que «es necesario que se produzca una relación óptima entre el museo y las escuelas» (p. 349). Donde se precisa no solamente una planificación conjunta y colaborativa del trabajo realizado en los museos, sino también en todo aquello relacionado con lo que deban trabajar los docentes y alumnos, de manera coordinada, en el aula.

2.2.4. El proyecto educativo del MUHBA: *Patrimonia'm*

Para la presente propuesta de intervención, se va emplear la colaboración con el MUHBA, Museo de Historia de Barcelona, en consecuencia, se ha considerado interesante, exponer brevemente uno de los proyectos que realiza dicha entidad cultural, desde el 2009. Dentro de la sección educativa del museo Interrogar Barcelona, se realiza el proyecto educativo *Patrimonia'm*, *proyecto* destinado a la educación formal, en concreto para las etapas del Ciclo Superior de Educación Primaria y el Primer Ciclo de Educación Secundaria. En este programa, se pretende que cada centro educativo que participe, se *patrimonie* (se asigne) un vestigio de la antigua Barcelona

romana (Barcino). Para llevarlo a cabo, el MUHBA establece una nueva relación entre los centros educativos y las actividades que había realizado hasta el momento, adecuando dichas actividades a las características sociológicas de cada centro. Pese a que, en un inicio, el proyecto solo abarcaba los centros educativos que pertenecían al mismo distrito que el del propio museo, Ciutat Vella, a posteriori, se expandiría al resto de la ciudad (Garcés et al., 2009, p. 125).

Siguiendo el análisis del proyecto, por los mismos autores, explican que *Patrimonia'm* desarrolla un proceso de enseñanza aprendizaje, en relación con el vestigio romano seleccionado, formando al alumnado, en cuanto al valor simbólico y patrimonial, en referencia a su contexto histórico, a su difusión y conservación, así como vinculándolo al mundo actual, haciendo hincapié en los cambios y la continuidad histórica, al igual que en las diferencias y similitudes con otras culturas asociadas a la diversidad del alumnado, que conforma el grupo-clase del centro educativo.

El proyecto del MUHBA tiene como objetivo, que los centros acaben diseñando una unidad didáctica, que termine integrándose en el Proyecto Curricular del Centro, y que éste se adapte a los intereses y a las necesidades de su alumnado respectivo. Asimismo, realizar dicho proceso conlleva una relación de cooperación de larga duración, entre los centros y el museo, el cual también ofrece una formación técnica al profesorado que participa en el proyecto. La previsión que tiene la preparación del proyecto cooperativo es de un curso, con la intencionalidad de implementarlo en el curso siguiente de manera óptima. Durante la fase de integración del proyecto, el museo proporciona todo el soporte necesario: material, documental, humano y espacial. Posteriormente, antes de terminar el curso, con la finalidad de difundir los trabajos realizados por los centros educativos, el 18 de mayo, Día Internacional de los Museos, se realizan unas jornadas, donde los centros escolares muestran las diferentes producciones realizadas por parte del alumnado: trabajos de conocimiento, investigación y divulgación (Garcés et al., 2009, p. 126).

Para concluir con la explicación sobre el Proyecto *Patrimonia'm*, es preciso destacar, dos de las siete unidades didácticas que ofrece el museo: La muralla romana y La sociedad romana. Ambas son de especial interés para esta propuesta de intervención, ya que, por un lado, se muestra una visión sobre la distribución de la muralla latina en Barcelona,

así como de otros elementos arqueológicos de la ciudad, como el *templum* y la necrópolis; y, por otro lado, la segunda U.D. aprovecha dicha explicación sobre el sistema defensivo de Barcino, para exponer los aspectos que configuraban la estructura urbana de Barcelona, en cuanto a su organización política, social y económica en época romana.

Finalmente, recalcar que, dentro de la sección educativa de Interrogar Barcelona, existen otras actividades educativas orientadas hacia el alumnado de secundaria y bachillerato sobre Barcino, como son las visitas e itinerarios siguientes: Barcino, los orígenes de la ciudad, el agua en Barcino y, con especial relevancia, las murallas romanas, historia y recuperación monumental.

2.3. Aprendizaje colaborativo

Como modelo de aprendizaje que se empleará en la presente propuesta de intervención, se ha considerado pertinente exponer las bases, de manera breve, que configuran y explican este aprendizaje en grupos.

El aprendizaje colaborativo, como concepto, tiende a estar en constante discusión, puesto que, en función de los autores, se diferencia o no entre lo que se conoce como aprendizaje cooperativo (Álvarez y Bassa, 2013, p. 7). Aun así, hay una reflexión aceptada mayoritariamente, que es el hecho de que ambos aprendizajes promueven la posibilidad de un aprendizaje activo, el papel del profesor como guía, el proceso de enseñanza-aprendizaje como una experiencia compartida por ambos sujetos (docente-alumno), y la toma de responsabilidades por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje (Kreijns, Kirschner y Jochems, 2003).

El aprendizaje colaborativo no tiene una única definición universal, es por ello que seguidamente, se mostraran algunas de sus definiciones más aceptadas, según muestra la autora Álvarez Olivas (2015) en su tesis.

Roschelle y Teasley (1995) exponen que es «una actividad coordinada y sincrónica que resulta de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema» (p. 70).

De igual manera, Matthews (1996) defiende que «ocurre cuando alumnos y profesores trabajan juntos para crear conocimiento...» (p. 101), haciendo hincapié en que, durante

dicho proceso, se construye un aprendizaje significativo colectivamente, que enriquece a sus participantes.

Asimismo, Cabero (2003) explica que es «una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas, y acciones educativas en las cuales se ven inmersos» (p. 135).

Para finalizar, Gros y Adrián (2004) manifiestan que dicho proceso conlleva una interacción para la resolución de un objetivo compartido, promoviendo el debate, de manera que cada integrante tiene un papel claro como colaborador, para lograr el aprendizaje compartido, y otorgando al docente el rol de orientador y mediador, asegurando la consecución de la actividad colaborativa.

En cuanto a las características que definen el modelo del aprendizaje colaborativo, según Sanz y otros (2008), se resumen principalmente en cinco:

- Responsabilidad individual: cada integrante es responsable de su propio rendimiento personal dentro del grupo.
- Interdependencia positiva: los integrantes del grupo deben apoyarse los unos en los otros para llegar al objetivo compartido por el grupo.
- Habilidades de colaboración: se necesitan determinadas habilidades para que el grupo funcione de manera eficiente (trabajo en equipo, tolerancia, solución de conflictos, coordinación, liderazgo...)
- Interacción promotora: los integrantes del grupo interactúan, dando lugar a la obtención de relaciones interpersonales, que permiten elaborar estrategias útiles para el aprendizaje.
- Proceso de grupo: el grupo se autoanaliza de manera recurrente, para evaluar su desarrollo, de manera que se realicen las modificaciones pertinentes para obtener una mayor efectividad (p.2).

Por último, se considera necesario destacar cuales son las principales ventajas y dificultades identificadas con el uso de este tipo de aprendizaje. Siguiendo el estudio realizado por García-Valcárcel y otros (2014) las ventajas se generalizarían en las siguientes:

- Favorecería el desarrollo de competencias a nivel transversal (habilidades sociales, resolución de problemas, responsabilidad, organización autonomía, capacidad de reflexión y capacidad crítica...), la interacción entre el alumnado y la realización del currículo.
- Promueve la motivación y su repercusión en el alumnado con necesidades de apoyo educativo, mejorando el aprendizaje y adaptándose a la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje.
- Fomenta el aprendizaje activo, donde el alumnado desempeña un papel protagonista, comprometiéndose y responsabilizándose con la consecución de las metas propuestas (p. 69).

En referencia a las desventajas, se asociarían principalmente con el desarrollo curricular (García-Valcárcel et al., 2014), entre las que destacarían: el tiempo destinado para su empleo en contraposición a los métodos tradicionales, la dificultad que conlleva para mantener el orden de todo el grupo-clase, la diferenciación en la actividad de cada estudiante en el grupo de trabajo, puesto que las implicaciones no tienden a ser las mismas, la complicación en el seguimiento de la evaluación por parte del docente, la complejidad para introducir el método en todas las asignaturas y finalmente, la necesidad de una buena planificación y tiempo para la preparación de las sesiones, y por ende, más trabajo, dedicación y esfuerzo por parte del profesorado (p. 70).

2.4. Las TIC como recurso para el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Para la realización de la presente propuesta de intervención se ha optado por hacer uso de las TIC como recurso para mediar el proceso de aprendizaje colaborativo. Por ello se ha estimado óptimo exponer brevemente los fundamentos, que definen las TIC, así como algunos de sus aportes en la enseñanza de las ciencias sociales.

El concepto de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) es diverso en función de los criterios que se establezcan para definirlo, como pueden ser las herramientas que se enmarquen en dichas TIC. Es por ello, que su definición no es exclusiva, y por lo tanto las definiciones que se han seleccionado a continuación, no son las únicas verídicas, pero se ha considerado que pueden servir para tener una idea general de las tecnologías en cuestión.

Adell (1997) expone que las TIC son «el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones» (p. 7).

Según González Soto (2000, citado en Sanchez Cabiellles, 2014) son:

El conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural. Su punto de confluencia es el ordenador y lo novedoso, son los nuevos planteamientos en el acceso y tratamiento de la información, sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos, de manera inmaterial, interactiva e instantánea (p.3.).

El impacto que han tenido las TIC en la sociedad actual y su importancia, ha causado la necesidad de integrarlas en el sistema educativo. Las tecnologías de la información y comunicación han cobrado una gran importancia por su potencialidad transformadora e innovadora en la enseñanza. Puesto que son muchas las posibilidades que éstas ofrecen a la educación, como herramienta de consulta, de aprendizaje guiado, como productor de propuestas didácticas sobre temas sociales, culturales... (Trepát y Rivero, 2010).

Es necesario remarcar que la introducción de las TIC en el sistema educativo ha sido paralela a la integración de la educación por competencias. El Real Decreto 1105/2014 establece que el uso de las competencias potencia el aprendizaje de manera significativa. Es por ello que la normativa actual, exige al profesorado trabajar por competencias, que debe desarrollar todo el alumnado para convertirse en una persona apta y válida para la vida. Entre ellas, se encuentra la competencia digital, competencia que está estrictamente relacionada con la necesidad que ha identificado la sociedad de formar al alumnado en lo que se conoce como alfabetización digital. Como señala Área (2012):

la cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples soportes y mediante diversas tecnologías, empleando distintos formatos y lenguajes representacionales. Por ello, distintos expertos

educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información (p. 24).

El conjunto de éstas alfabetizaciones es lo que se entiende como alfabetización digital, con la finalidad de formar al estudiante para que sea competente en una sociedad claramente digitalizada y dependiente las TIC. Es decir, la competencia digital tiene como finalidad formar al alumnado, de modo que puedan integrarse en la sociedad actual de forma crítica y autónoma. Por ello, hacer un uso de las TIC como recurso para el aprendizaje, está favoreciendo el aprendizaje de dicha competencia de forma intrínseca.

Asimismo, el uso de las TIC no solo ayuda a trabajar dicha competencia, sino que posibilita trabajar el resto de competencias haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación como medio de aprendizaje. Como destaca Ortega Sánchez (2015) «el acceso a bases de datos y fuentes textuales, documentales e iconográficas, o la manipulación y elaboración de mapas interactivos, relieves, cronologías y mapas conceptuales habrá de promover un cambio cognitivo en los estudiantes a partir de la planificación de la actividad docente en torno al desarrollo de la educación por competencias» (p. 122).

Acosta (2010) defiende que la elaboración de actividades, tareas o situaciones que estimulen actitudes críticas y reflexivas sobre la información recibida; así como que permitan la búsqueda, análisis, selección, presentación y comunicación de la información relativa a la cultura y la historia; permite crear estrategias didácticas, mediadas por las TIC, que posibilitan la formación del alumnado en las competencias básicas, las cuales son claramente de carácter social y cultural.

Son muchos los recursos digitales que han facilitado las TIC (reconstrucción 3D, la realidad aumentada, la realidad virtual, los videojuegos, la webquest, los códigos QR, el kahoot, los blogs y podcasts, la escritura colaborativa y las redes sociales...) y no es la intención de este apartado exponerlos, puesto que lo que se pretende es mostrar

brevemente cuales son las ventajas generales de las TIC como herramienta didáctica. Por ello, seguidamente se mostrarán algunos de los beneficios señalados por algunos autores en relación al campo de las ciencias sociales.

Seva (2014, p. 65) indica en su tesis, que los principales beneficios de la utilización de las TIC en Geografía e Historia, son el enriquecimiento del ambiente y clima del aula, así como fomentar la búsqueda, acceso, selección y organización de la información. Es decir, facilita el proceso clave para formar al alumnado en el método propio del historiador.

Del mismo modo, Oller (2011) expone que, desde la perspectiva didáctica, el uso de las TIC permite el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo, motivador, cooperativo-colaborativo, favorece la adquisición de habilidades para nuevos desafíos conceptuales; cambia las posiciones de liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno-docente); y promueve la interacción entre los compañeros y el profesor en el aula.

Algunos de los estudios que muestra Seva (2014), demuestran que el empleo de blogs, de escritura colaborativa, de webquest, de reconstrucciones 3D, de Google Earth, entre otros han tenido resultados satisfactorios al utilizarse en la materia de Geografía e Historia (Sobrino, 2013; Biosca y Bellati 2010; Palomo, 2010; Mur, 2013). En todos ellos se demuestra que el grado de implicación y de motivación por parte del alumnado es alto, así como la obtención por parte de los y las estudiantes de un aprendizaje significativo, en contraposición al uso de la metodología y los recursos tradicionales.

Sin embargo, también es cierto que existen ciertas reticencias por parte del sector educativo a la integración de las TIC en el aula. Ello se debe principalmente a motivos como el nivel formativo del profesorado en este ámbito, la resistencia que muestran al cambio, así como la falta de confianza en que su uso como recurso funcione, y también por la diferencia generacional (Martínez, 2006). Asimismo, en muchas ocasiones, cuando se emplean las TIC, se utilizan de una manera simple, considerando que el mero hecho de usar los medios tecnológicos en el aula, conllevan un proceso educativo innovador y moderno, aunque se sigue perpetuando el modelo didáctico tradicional (Tejera, 2013).

En base a las problemáticas expuestas, es de gran importancia que, como indica Hernández, las TIC no sirvan solo como un mero instrumento de aprendizaje, sino que proporcionen los medios para la posibilidad de elaborar construcciones didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, y, por ende, que se transformen en un instrumento educativo eficaz (2017).

En esta propuesta de intervención, se emplearán recursos como la representación 3D de Barcino para mostrar al alumnado, cómo sería la antigua ciudad romana, de manera que se consigue captar su atención, pero realizando un acercamiento más cercano y real de los contenidos. Asimismo, la reconstrucción 3D te permite poder observar y visitar virtualmente, patrimonio y monumentos, que ya no pueden ser observados en su totalidad. De este modo, se favorece que el alumnado pueda imaginar, sentir como era vivir en ese pasado mostrado, consiguiendo realizar una inmersión hacia la historia tratada.

Por otro lado, otra herramienta, que se empleará en la presente propuesta, será la creación de podcasts por parte del grupo-clase. Con ello se pretende, que realicen un proceso de búsqueda, análisis, selección y exposición de la información trabajada, del mismo modo, que se facilita la conservación digital de sus producciones orales, que pueden utilizar para estudiar o para consultar la información, cuando lo consideren oportuno. De igual manera, se permite poder almacenar y compartir, dichos podcasts a nivel de centro, en una biblioteca digital o como material a emplear por el docente, como contenido de apoyo para los alumnos y alumnas de los futuros cursos, que van a cursar la misma temática, es decir, ofrece una gran diversidad de oportunidades.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

Como ya se ha explicado con anterioridad, en esta propuesta de intervención se pretende emplear un método teórico-experimental, que combine el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula, como el entorno de la ciudad de Barcelona. Para lograrlo se considera enriquecedor para el aprendizaje de los contenidos referentes a la U.D. sobre Roma en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, emplear el patrimonio de Barcino, como elemento clave, para encadenar y estructurar los contenidos básicos de la sociedad romana. Asimismo, se considera que plasmar lo trabajado en el aula, mediante una experiencia factible y real, facilita captar el interés por parte del alumnado, al igual que permite trabajar conceptos y términos esenciales de las ciencias sociales, como son los cambios en el medio, la causalidad y la continuidad histórica. Para hacer posible dicha propuesta de intervención, se ha considerado oportuno emplear el trabajo colaborativo y el empleo de las TIC, como factores mediadores para facilitar y favorecer un aprendizaje significativo, que trascienda todos los aspectos fundamentales posibles para el desarrollo integral del alumnado.

A continuación, se presentarán una serie de subapartados que muestran la contextualización, y seguidamente, la estructura y las premisas relevantes que configuran el diseño y el desarrollo de la propuesta de intervención planteada, estos elementos son los objetivos, las competencias, los contenidos, las metodologías, el cronograma y secuenciación de las sesiones y/o actividades, los recursos y finalmente, la evaluación.

3.2. Contextualización de la propuesta

La elaboración de esta propuesta de intervención ha sido diseñada para un centro educativo ubicado en la Comunidad Autónoma de Cataluña y más concretamente en la ciudad de Barcelona. Ello se debe, como ya se ha explicado anteriormente, en que es fundamental la proximidad del alumnado hacia su entorno más cercano, para que el patrimonio local pueda tener un papel significativo en el aprendizaje del contexto

histórico de Roma. Sin embargo, se ha seleccionado un instituto de la ciudad de Barcelona, alejado del patrimonio respectivo de Barcino, intentando conectar aquellos barrios periféricos de la ciudad al patrimonio que también le representa, que debe conocer, disfrutar y difundir.

El centro donde se realiza dicha propuesta, se caracteriza por ser concertado, con un bagaje de 40 años, y por el hecho de que el alumnado que lo conforma proviene, principalmente, de familias trabajadoras sin un gran poder adquisitivo. En cuanto a la procedencia del alumnado, predomina una mayoría de estudiantes de nacionalidad española, pese a que en los últimos años, ha aumentado el número de alumnos y alumnas de origen extranjero, principalmente de Latinoamérica. Esta circunstancia es una oportunidad, para poder promover el acercamiento del patrimonio hacía aquellas personas, que no tienen unos vínculos directos por cuestiones étnicas o locales, así como para realizar comparativas entre la diversidad cultural, que favorezcan la tolerancia y el conocimiento sobre la abundancia de bienes patrimoniales que configuran la historia humana.

El centro educativo se sitúa en la zona alta de Barcelona en el barrio de Horta, y destaca por tener grandes dimensiones, que permiten ofrecer una gran diversidad de espacios para el aprendizaje. Como el nivel económico del centro es estable y creciente, ha permitido realizar una serie de reformas en las instalaciones perfeccionándolas y adaptándolas, a las distintas necesidades que se han ido identificando por parte del alumnado. El colegio ofrece los 4 niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) con 4 líneas para la Primaria y Secundaria, donde los grupos-clases tienden a estar conformados por un total de 30 personas.

Por otro lado, en los últimos años, la integración de las TIC ha sido una de sus prioridades, y es por ello, que actualmente, el centro goza de la existencia de una gran infraestructura digital, así como de distintos recursos digitales, para mediar el proceso educativo del alumnado, así como de la actividad docente, administrativa y directiva del mismo.

La intervención se realizará en las 4 clases, que configuran el curso de 1º de ESO del centro; el grupo presenta una cierta paridad y no se da la existencia de ningún repetidor entre sus integrantes. Sin embargo, hay un alumno que presenta un cierto grado de

dislexia, es por ello, que cuando se considere necesario se realizarán las adaptaciones necesarias. Otro elemento a remarcar, es la edad del alumnado, que corresponde a los 12-13 años, es decir, la edad que corresponde al inicio de la adolescencia, momento en el que el alumnado, empezará a desarrollar su identidad personal, y por ello, se considera fundamental que este desarrollo se vea acompañado de los elementos patrimoniales que representan su entorno y su realidad.

El nivel de formación del alumnado que proviene de la Primaria es alto, aunque en cuanto al aprendizaje de las Ciencias Sociales, han mostrado un cierto desinterés, por su relación con el aprendizaje memorístico y su vinculación con la adquisición de unos contenidos que distan mucho de la realidad que ellos viven, de manera que no consideran que formarse en ciencias sociales, tenga ningún tipo de utilidad real.

En Referencia al marco legislativo, se seguirá la normativa estatal vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa, así como su Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3, 03/01/2015), que regula que el alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria deberá cursar la materia de Geografía e Historia como materias generales del bloque de las asignaturas troncales.

Siguiendo el Real Decreto 1105/2014, en el punto 14 del Anexo I, se establece cual es una de las principales pretensiones, que se corresponde con la finalidad de esta propuesta:

Favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Asimismo, el Real Decreto 1105/2014 (BOE, 3, 03/01/2015) establece el currículo básico para la asignatura de Geografía e Historia durante el primer ciclo de la ESO, organizando dicha materia en tres grandes bloques. Para esta propuesta de intervención

se precisará del bloque 3: La Historia. En el apartado de contenidos del bloque 3, correspondientes al punto 14 del Anexo I del mismo Real Decreto, se establecen como vinculantes todos los contenidos generales respectivos a los tres primeros cursos de la ESO. Entre ellos, se destaca con especial relación con este trabajo de final de estudios: «El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo. La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo» (BOE, 3, 03/01/20165).

Como estipula la normativa educativa, y la distribución de competencias dentro del marco legal español, las comunidades autónomas tienen la potestad de establecer el desarrollo del currículo oficial, en base a los mínimos establecidos por la normativa estatal. En el caso de Catalunya, el Decret 187/2015, del 25 d'agost, *d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria a Catalunya* (DOGC, 6945, 28/8/2015), se encarga de desarrollar el plan de estudios, concretando que durante el primer curso de la ESO, se trabajaran 2 bloques principales, uno de los cuales es «El conocimiento del pasado: de las sociedades prehistóricas al mundo Clásico». En el bloque comentado, se tratan los contenidos que se desarrollarán en esta propuesta de intervención.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

A lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el desarrollo de un conjunto de capacidades generales marcadas por la consecución de unos objetivos comunes. Los objetivos de etapa se detallan en el [Anexo A](#) de la propuesta de esta intervención.

Asimismo, el Decret 187/2015, de 25 d'agost, regula una serie de objetivos relativos a la asignatura de Geografía e Historia en Cataluña, los cuales se vinculan con la adquisición de una serie de habilidades y destrezas, que deben lograrse gracias al aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por último, en referencia a la concreción de los objetivos comentados, se elaboran los objetivos didácticos o específicos, que están estrictamente vinculados, y configuran el desarrollo de esta propuesta de intervención. Por consiguiente, al finalizar esta intervención didáctica, el alumnado deberá haber adquirido los siguientes rasgos competenciales de carácter conceptual, procedimental y actitudinal:

- **OD1.** Entender las diferentes etapas que configuran la historia de Roma: monarquía, república e imperio.
- **OD2.** Conocer y comprender los principales rasgos que caracterizan la organización social, política y económica de la sociedad romana.
- **OD3.** Aprender la configuración económica y estructuración urbana de una ciudad romana, por medio del análisis de Barcino.
- **OD4.** Saber identificar las principales divinidades de la antigua Roma, y la transición y consolidación al cristianismo.
- **OD5.** Comprender y reflexionar entorno el impacto de la romanización hispánica en la realidad actual, en cuanto a sus aportaciones culturales, lingüísticas, religiosas, etc.
- **OD6.** Establecer conexiones entre el pasado de Roma y la realidad actual, por medio de la relación entre Barcino y Barcelona.
- **OD7.** Conocer, aprender, disfrutar y difundir el valor del patrimonio histórico de Barcelona, tomando conciencia de la importancia de su conservación.
- **OD8.** Emplear el vocabulario y los términos propios del contexto histórico.

3.3.2. Competencias

En la presente propuesta de intervención se realizará un conjunto de sesiones que favorecerá el desarrollo de una serie de rasgos competenciales. Estas competencias básicas son algunas de las 13 establecidas por el Decret 187/2015, de 25 d'agost, que corresponden a las habilidades que deben adquirirse en torno al aprendizaje del ámbito de las ciencias sociales, clasificándose en función de 4 dimensiones: histórica, geográfica, cultural-artística y ciudadana. En esta propuesta se desarrollarán un total de 7 competencias relacionadas con aspectos de carácter histórico, geográfico y cultural-

artístico, y además se incluirán las dos competencias transversales que estipula el Decret 187/2015, de 25 d'agost.

Las Competencias Básicas del ámbito de las Ciencias Sociales y transversales trabajadas en esta propuesta de intervención son:

- **CB1. Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender la causalidad histórica:** conceptos problemáticos a impartir, pero a la vez fundamentales a trabajar en el campo de las ciencias sociales. La multicausalidad y la continuidad histórica son las bases que explican los factores y los elementos que han conducido la sucesión de hechos y etapas históricas hasta el presente. Por ello, se trabajarán intrínsecamente en las actividades de las sesiones 1, 2, 3, 4 y 5.
- **CB2. Aplicar procedimientos propios de la investigación histórica a partir de la formulación de preguntas y el análisis de fuentes, para interpretar el pasado:** transmitir y enseñar cual es la base procedimental de todo estudio histórico, es clave para desarrollar habilidades como la capacidad crítica, así como para promover la reflexión y un adecuado rigor para la gestión, la comprensión y la búsqueda de información. Asimismo, facilita la metacognición al concienciar al alumno de su propio aprendizaje por medio de la interpretación de fuentes. Esta competencia se desarrollará de manera transversal, en la mayor parte de las sesiones, principalmente en aquellas vinculadas al aula, así como las vinculadas con la reflexión que favorece la interacción con el entorno y los bienes patrimoniales, durante la ejecución de la actividad 6.
- **CB3. Interpretar que el presente es producto del pasado, para comprender que el futuro es fruto de las decisiones y acciones actuales:** para formar al alumnado entorno a las habilidades, actitudes y valores propios de todo ciudadano democrático, es fundamental trabajar esta competencia en el ámbito social, para promover la comprensión del peso que han tenido las decisiones en el pasado, así como para concienciar del valor que tendrán en el futuro las que se tomen en el presente. Para desarrollarlas se realizarán las actividades 4 y 6, donde se destacará el impacto que ha tenido la romanización en nuestra cultura actual, así como los cambios sucedidos desde el origen de Barcino, hasta la actual Barcelona.

- **CB4. Explicar las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico para gestionar las actividades humanas en el territorio con criterios de sostenibilidad:** como competencia base para comprender la relación entre la acción antrópica y el medio, como dos elementos estrictamente interrelacionados. El alumnado debe entender que toda acción humana, tiene un cierto impacto en el medio, así como que las características del entorno natural, conllevan una determinada adaptación y configuración de la vida humana. Por ello, en esta propuesta se incidirá durante la actividad 6 en los distintos elementos del espacio geográfico natural y humano, de manera que se pueda entender la configuración de Barcino en su origen, del mismo modo que se analizarán algunos de los cambios que se han dado en la historia de Barcelona, que han conllevado un gran impacto del espacio urbano, causando la pérdida de la mayor parte de la antigua ciudad latina y dando lugar a la actual Barcelona.
- **CB5. Aplicar los procedimientos de análisis geográfico a partir de la búsqueda y análisis de diversas fuentes, para interpretar el espacio y tomar decisiones:** con la finalidad de formar al alumnado sobre el uso de las principales fuentes de información geográfica, en esta propuesta se empleará el uso de la cartografía como sistema primordial de representación simbólica del espacio. Por lo cual, se utilizarán diversos mapas durante las sesiones vinculadas a la explicación de Roma, para ir trabajando y normalizando su comprensión, interpretación y descripción. Conjuntamente, en esta propuesta se emplearán distintos recursos como Google Earth para ofrecer imágenes satelitales, fotografías aéreas, e información de datos SIG, como instrumentos de representación geográfico, que también deberán saber interpretar, del mismo modo que el empleo de una Carta Histórica de Barcelona, elaborada por el MUHBA, donde se muestra cartográficamente, la narración de las distintas etapas de la historia de Barcelona, entre las cuales se ubica la etapa romana.
- **CB6. Valorar el patrimonio cultural como herencia recibida del pasado, para defender su conservación y favorecer que las generaciones futuras se lo apropien:** es necesario en la sociedad actual, donde las nuevas generaciones tienden a estar desconectadas con su patrimonio más cercano por falta de interés y conocimiento, que, por medio de la educación formal, se transmita el valor que

tienen dichas fuentes vivas de conocimiento histórico, de manera que se promueva su difusión y preservación. Esta premisa expuesta es una de las principales finalidades de esta propuesta, y es por ello, que especialmente durante la sesión de la visita, se dispondrá del patrimonio romano de Barcelona, como instrumento didáctico para el aprendizaje significativo, de modo que, se favorecerá la comprensión de su valor intrínseco, y por ende de su conservación.

- **CB7. Valorar las expresiones culturales propias, para favorecer la construcción de la identidad personal de un mundo global y diverso:** mediante el desarrollo de este rasgo competencial en el marco de la presente propuesta, se pretende abordar la importancia del impacto de la cultura, las tradiciones y las costumbres romanas, en la realidad actual, así como observar distintos bienes patrimoniales, materiales e inmateriales, para transmitir la cercanía que se mantiene en el presente con dichas costumbres, así como el distanciamiento con otras. De manera que, se promueva una actitud creativa, tolerante, de estimulación de sentimientos, por medio de la gran herencia cultural que ha dejado la civilización latina. Asimismo, con el patrimonio romano de Barcino, se pretende mostrar algunos de los rasgos culturales propios de Barcelona, de manera que se favorezca el desarrollo de una identidad personal, que se sienta vinculada con su medio más cercano, al mismo tiempo, que se toma conciencia de la gran diversidad de países actuales que comparten la misma herencia histórica y cultural.
- **CT1. Personal y social:** para trabajar dicha competencia transversal, se fomentará el trabajo colaborativo, así como el aprendizaje activo, consciente y reflexivo, de manera que se favorezca un proceso de metacognición, donde el alumnado, sea conocedor de su propio proceso de aprendizaje, y simultáneamente, promoviendo un clima de participación, implicación y responsabilidad en el compromiso de su formación educativa, con el objetivo de que normalicen dichas actitudes para el resto de sus vidas. Es decir, aprender para la vida y formarse como ciudadanos de pleno derecho con responsabilidades sociales compartidas de las que deben formar parte. Para llevarlo a cabo, el modelo de trabajo final que deberán realizar para la consecución satisfactoria de esta propuesta, estará claramente fundamentado en las premisas expuestas sobre la competencia personal y social.

- **CT2. Digital:** como ya se ha comentado anteriormente, el hecho de vivir en un mundo completamente vinculado y dependiente de las TIC, conlleva la necesidad intrínseca de preparar al alumnado en lo que se conoce como alfabetización digital, de modo que se estén formando personas que puedan ser competentes para su futuro laboral y para la vida. En la presente propuesta, se emplearán recursos propios de las TIC como son recursos geográficos digitalizados y virtuales, la búsqueda, análisis, selección de la información necesaria para el trabajo en grupos, así como la elaboración de un PowerPoint y de un Podcast para la producción final. Paralelamente y de manera transversal, se estará trabajando el uso de aplicaciones básicas de edición de imágenes, de sonido para documentos digitales; de esta manera se fomenta la organización y utilización de un entorno personal de trabajo y aprendizaje con herramientas digitales y, por último, se está participando en ámbitos de comunicación interpersonal y de publicaciones virtuales para compartir información.

3.3.3. Contenidos

Los contenidos a trabajar durante la propuesta de intervención asociados a la antigua Roma, se han seleccionado en base a los establecidos por la normativa estatal del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y la legislación autonómica de Cataluña en el Decret 187/2015, de 25 d'agost:

- Origen y etapas de la historia de Roma; la República y el Imperio; y la expansión colonial por el Mediterráneo. **(C1)**.
- Organización política, social y económica de Roma. **(C2)**.
- La religión: del politeísmo romano al cristianismo **(C3)**.
- Los pueblos prerromanos, el proceso de romanización y la Hispania Romana **(C4)**.
- El patrimonio histórico romano **(C5)**.
- Dominar el vocabulario propio del contexto histórico de la época **(C6)**.

A continuación, se muestra en la [tabla 1](#), la relación de los contenidos con los elementos del aprendizaje (objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) de la presente propuesta de intervención, obtenidos en base al Real Decreto 1105/2014 y el Decret 187/2015:

Tabla 1. Descripción de la relación de los elementos del aprendizaje.

Contenidos	Objetivos	Criterios evaluación	Estándares aprendizaje
C1: Origen, etapas de la historia de Roma y su expansión colonial.	OD1: Entender las diferentes etapas de la historia romana.	CE1: Reconocer los conceptos de cambio y continuidad históricos.	EA1: elabora una tabla con las principales características de cada época histórica, así como un mapa con sus expansiones territoriales correspondientes.
C2: Organización política, social y económica.	OD2: Comprender los principales rasgos de la organización social y política romana.	CE2: Saber los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romana	EA2: Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del imperio en la Roma antigua.
	OD3: Aprender la configuración y la estructura de una ciudad romana, Barcino.	CE3: Identificar y analizar las principales instituciones de gobierno de Roma.	EA3: explica los principales órganos de gobierno de Roma.
C3: La religión (politeísmo-cristianismo)	OD4: Conocer la religión politeísta romana y el origen del cristianismo.	CE4: Saber describir los rasgos principales del panteón romano y el cristianismo.	EA4: realiza una comparativa entre la religión politeísta romana con el cristianismo.
C4: Los pueblos prerromanos, el proceso de romanización y la Hispania Romana.	OD5: Comprender y reflexionar sobre el impacto de la romanización hispánica en el presente.	CE5: explicar qué significó la romanización en la Hispania romana, y el impacto en nuestra cultura actual.	EA5: expone los cambios entre la Hispania prerromana y su posterior romanización, así como identifica elementos de origen latino, en la cultura actual.
C5: El patrimonio histórico romano.	OD6: Establecer conexiones entre el pasado de Roma y la realidad actual, Barcino.	CE5: Reconocer los principales bienes patrimoniales de la sociedad romana en Hispania y saber sus principales características arquitectónicas.	EA6: Identifica las características propias de la arquitectura y el urbanismo romano.
	OD7: Conocer el valor del patrimonio histórico de Barcelona, para su conservación.		
C6: Dominar el vocabulario propio del contexto histórico.	OD8: Conocer el vocabulario y los términos propios de época romana.	CE6: Usar correctamente el vocabulario histórico y geográfico específico.	EA7: define y emplea correctamente conceptos propios del contexto histórico.

Fuente: basado en el Real Decreto 1105/2014 y el Decret 187/2015.

3.3.4. Metodología

Para la realización de esta propuesta de intervención se empleará un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el modelo característico de la vertiente

constructivista. Es decir, para lograr la adquisición de los objetivos establecidos al inicio de este trabajo, se optará por emplear una metodología activa, donde se busque la interacción constante del alumnado, así como crear una estimulación que promueva su interés y, al mismo tiempo, genere una cierta intriga y motivación hacia el objeto de aprendizaje presentado. Todo ello, con la finalidad de realizar un proceso educativo donde el alumnado adopte un papel protagonista, comprometido y responsable respecto a su propio aprendizaje, mientras que el docente adopta el rol de guía y dinamizador del proceso de aprendizaje, facilitando mediante una serie de pautas, el aprendizaje consciente del alumnado.

A lo largo de la presente propuesta, se emplearán un total de 10 sesiones, en las que se realizarán de manera consecutiva una actividad por sesión, a excepción de la actividad 6 que ocupará un total de 4 sesiones.

En la primera sesión, se empleará un *Kahoot* de carácter orientativo, para conocer cuáles son aquellas ideas previas con las que poder empezar a trabajar la temática. Puesto que, el hecho de que los contenidos sobre la antigua Roma hayan sido trabajados durante la Primaria, así como por medio de la educación informal, facilita poder conectar con sus conocimientos previos. De esa manera, se crea un vínculo entre los intereses del alumnado y el docente, además de saber cuál es el nivel del que se parte, antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante las sesiones 2, 3, 4 y 5 se impartirán los contenidos conceptuales propios de la unidad, en base a una metodología expositiva. Sin embargo, para no reproducir un proceso educativo tradicional y pasivo, se empleará un método expositivo-interactivo, donde lo que se pretende es impartir los contenidos básicos que corresponden a cada sesión, mediante las aportaciones realizadas por parte del grupo-clase. De manera que, se promueva un clima participativo e implicado con el propio transcurso y funcionamiento de la sesión, donde se prioricen los intereses o pensamientos generados durante la clase, para poder vincularlos con los contenidos programados a explicar.

Durante las 4 sesiones asociadas a la actividad sobre el Patrimonio Romano, se explicará y realizará la actividad, que corresponde al aprendizaje fuera del aula, centrada en el uso del patrimonio romano de Barcelona, para dotar de un sentido real y tangible, los contenidos conceptuales impartidos en las sesiones anteriores. Asimismo, se contará

con la ayuda de un especialista del MUHBA, que acompañará y facilitará la comprensión y explicación del itinerario establecido para el descubrimiento del patrimonio de Barcino.

En la sesión 7, se expondrán las producciones asociadas al trabajo final de la propuesta de intervención. Dicha tarea se caracteriza por enmarcarse en un trabajo de carácter colaborativo, donde se dividirá al grupo clase, en grupos de entre 4 y 5 personas; y deberán elaborar un podcast hablando sobre algunos de los aspectos propuestos sobre Barcino. Las creaciones de los podcasts irán acompañadas de una exposición con PowerPoint en clase, tratando la temática seleccionada por cada grupo. Paralelamente, para la realización de dicha producción final, se harán uso de las TIC como mediadoras del proceso de aprendizaje y generadoras de recursos didácticos digitales.

Finalmente, en la última sesión, en primer lugar, se comentarán las calificaciones del trabajo, y se proporcionará un *feed forward* a cada grupo, posteriormente, se dedicarán unos minutos para que el alumnado, pueda acudir a nivel personal, para resolver dudas sobre los trabajos realizados. En segundo lugar, se realizará un debate, sobre los distintos contenidos trabajados a lo largo de la propuesta de intervención. Dicho debate, será protagonizado por el alumnado, ya que el docente, actuará únicamente como guía y dinamizador de las discusiones, focalizándose que en el transcurso del debate se cubra el objetivo propuesto a trabajar en él. La finalidad del debate, será comprobar la comprensión de los contenidos trabajados, así como tomar consciencia del valor del patrimonio. Para ello, de manera transversal, se pretende formar al alumnado, en aquellos rasgos competenciales, propios de la ciudadanía democrática, basados en la capacidad crítica, la tolerancia hacia la diversidad de ideas y opiniones, la implicación, el interés y el compromiso hacia los asuntos sociales y culturales, etc.

3.3.5. Secuenciación de actividades

A continuación, en la [tabla 2](#), se muestra un cronograma con la totalidad de las sesiones y las actividades que se realizarán a lo largo de la propuesta de intervención, todas ellas asociadas a un concepto clave vinculado al trabajo de los contenidos planteados.

Tabla 2. *Cronograma de las actividades de la propuesta.*

CONCEPTOS	SESIONES	SEMANAS	ACTIVIDADES
Introducción a la Antigua Roma (Origen).	1	I	1. Lluvia de ideas para conocer los conceptos previos e intereses. Se realiza un <i>Kahoot</i> orientativo y se resuelven dudas sobre las preguntas. Se explica el origen de Roma.
La República (organización político-social) y expansión colonial.	2	I	2. Visualización de un video sobre la República y exposición de los contenidos pertinentes. Se trabaja la interpretación y descripción sobre un mapa de la expansión colonial. Realizan una tabla sobre la organización político-social de Roma.
La romanización de Hispania	3	I	3. Se corrigen las tareas y se resuelven dudas. Se exponen los contenidos respectivos. Se realiza una interpretación de la colonización Hispana por parejas a través de un mapa.
El Imperio Romano	4	II	4. Se corrigen las tareas y se resuelven dudas. Se exponen los contenidos pertinentes y se trabaja con fuentes escritas. Se realiza una tabla comparativa entre la República y el Imperio
Religión romana	5	II	5. Se corrigen las tareas y se resuelven dudas. Se muestra un video sobre el politeísmo clásico greco-romano y se explica la transición al cristianismo. Se realiza una tabla comparativa entre las dos religiones por parejas.
El patrimonio romano de Hispania	6-7-8-9	II-III	6. Se corrigen las tareas y se resuelven dudas. Se exponen algunos de los elementos patrimoniales vigentes en la actualidad en España. (S. 6) Se introduce la actividad sobre Barcino, se contextualiza históricamente. Se informa del trabajo a realizar (objetivos, criterios de evaluación, rúbrica, etc.), se contextualiza la visita a Barcino y se deja tiempo para trabajar (S.7). Se realiza la visita a Barcino (S.9). Se exponen y se entregan las producciones del trabajo (S.10)
Entrega de las calificaciones y repaso de los contenidos	10	IV	7. Se entregan las calificaciones y se da un feed forward a nivel grupal y personalizado. Se realiza un debate para repasar los contenidos trabajados.

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se expondrán de manera detallada las diferentes actividades que configuran la totalidad de las sesiones de la presente propuesta de intervención.

3.3.5.1. Actividad 1**Tabla 3.** Descripción de la actividad 1: Introducción, Kahoot para conocer ideas previas.

Actividad 1	Semana	Sesión
<i>Kahoot</i> y lluvia de ideas	I	1 (55')
Objetivos	Contenidos	
Conocer las ideas previas del alumnado y contextualizar el origen de Roma.	C1., C2., C3., C4., C5., C6.	
Desarrollo de la sesión		Competencias
Se realiza una breve explicación sobre el temario de la U.D., así como del <i>Kahoot</i> que se va a realizar, informando de su carácter no evaluable, además se informa de la visita programada. Posteriormente, se realiza el <i>Kahoot</i> , en base a los resultados, el docente resuelve dudas que hayan generado las preguntas, y paralelamente, busca una conexión respecto alguna temática de interés mostrada durante la resolución del <i>Kahoot</i> para vincularlo con la lluvia de ideas y el inicio de la contextualización del origen de Roma, de manera que el alumnado tenga una relación directa entre lo anteriormente aprendido y el temario actual, del mismo modo, que empiece su inmersión sobre la historia de Roma, a partir de sus propios intereses.		CB1. X
		CB2. X
		CT1. X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización
Aula ordinaria. A. individual.	Proyector en el aula, ordenador para el docente, móviles u ordenadores personales, bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Explicación <i>Kahoot</i> (5') <i>Kahoot</i> (20') Resolución de dudas y lluvia de ideas (15') Introducción origen de Roma (15')
Criterios de evaluación		
No hay ningún criterio asignado.		
Instrumentos de evaluación		
Esta actividad será de carácter orientativo, no evaluable.		

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de la actividad 1, asignada a la sesión 1, se empleará un cuestionario mediante el *Kahoot*, ubicado en el [Anexo B](#), de manera que el docente pueda conocer cuáles son los aspectos del temario que pueden presentar mayor dificultad, así como mayor desconocimiento. Al mismo tiempo, permite que el docente pueda reorientar o adaptar el contenido programado, en función de las necesidades mostradas por el grupo-clase, finalmente, se conectarán las ideas previas expuestas por el alumnado para iniciar la introducción al temario. Para la realización de la actividad 1, en cuanto a la atención a la diversidad, el docente leerá en alto, todas las preguntas, así como las

respuestas, y establecerá un mayor margen de tiempo de respuesta para el alumno con dislexia.

3.3.5.2. Actividad 2

Tabla 4. Descripción de la actividad 2: República romana.

Actividad 2	Semana	Sesión	
La República Romana	I	2 (55')	
Objetivos	Contenidos		
OD1., OD2. y OD8. sobre la etapa republicana.	C1., C2. y C6. en el contexto Republicano.		
Desarrollo de la sesión		Competencias	
Se inicia la sesión buscando las ideas previas, de modo que éstas se empleen para iniciar la explicación sobre el contexto histórico de la República Romana, y se explican los contenidos asociados a la descripción de la sociedad romana y su expansión territorial respectiva, para ello se muestra un mapa de la colonización. Posteriormente, se realiza una actividad por parejas, en la que se elaborará una tabla con las características de la organización socio-política de la Roma republicana, así como la interpretación y descripción del mapa comentado.		CB1.	X
		CB2.	X
		CB3.	X
		CB5.	X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Aula ordinaria. A. individual y por parejas.	Proyector. Ordenador para el docente. Bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Introducción de la sesión y video. (5') Ideas previas y resolución de dudas (10') Explicación de los contenidos (25') Actividad por parejas (20')	
Criterios de evaluación			
CE1., CE2. CE3. CE7. y CE8. con relación a la realidad concreta de la Roma Republicana.			
Instrumentos de evaluación			
Rúbrica de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo la actividad 2 vinculada a la explicación de la etapa republicana, se empleará un recurso audiovisual, para introducir los contenidos de una manera más amena y se emplearán las dudas y/o intereses del alumnado para proseguir con la explicación respectiva. Por último, se realizará una actividad orientada a favorecer mecanismos para estructurar las ideas claves de toda la información trabajada mediante una tabla y, paralelamente, se fomentará la habilidad de interpretación y análisis a través de la interpretación de los mapas que se pueden observar en el [Anexo B](#). La agrupación por parejas se hará de manera selectiva por el docente, buscando unir parejas de distinto sexo y niveles cognitivos, aunque las entregas serán individualizadas.

En referencia a la atención a la diversidad, al alumno con dislexia se le explicará detalladamente la información a introducir dentro la tabla, así como los apartados principales a destacar en ella. En el caso del mapa, su compañero y el docente proporcionarán el soporte necesario en cuanto a la interpretación cartográfica, en caso de que pueda presentarle alguna dificultad extra.

3.3.5.3. Actividad 3

Tabla 5. Descripción de la actividad 3: La Hispania Romana.

Actividad 3	Semana	Sesión
La romanización Hispana	I	3 (55')
Objetivos	Contenidos	
OD5. y OD8. Comprender el impacto de la romanización.	C4. y C6. El proceso de Romanización y la Hispania Romana	
Desarrollo de la sesión		Competencias
Inicialmente se realiza una corrección colectiva de la actividad realizada en la última sesión y se entrega al docente para su evaluación. A continuación, se explica el proceso de romanización en Hispania, en época Republicana y su posterior consolidación en época romana. Para ello, se emplea un mapa que muestra la ocupación cronológica de la península, así como las principales colonias y ciudades de nueva planta establecidas. Posteriormente, se realiza una actividad por parejas, en la que se realizará una interpretación y descripción del mapa comentado, así como la reflexión sobre el impacto de dicha romanización, que deberán plasmar en las respuestas de dos preguntas.		CB1.
		X
		CB2.
		CB3.
		X
		CB4.
		X
		CB5.
		X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización
Aula ordinaria. A. individual y por parejas.	Proyector. Ordenador para el docente Bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Corrección de la actividad y resolución de dudas. (15') Explicación de los contenidos. (20') Actividad por parejas. (20')
Criterios de evaluación		
CE5. Saber explicar que significó la romanización en Hispania, CE7. y CE8.		
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica de evaluación continua.		

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a la práctica la actividad presentada, se ha considerado fundamental, dedicar una parte de la sesión a consolidar los contenidos trabajados en la última sesión, tanto conceptuales como procedimentales. Una vez asegurada la comprensión de la

información trabajada anteriormente, se ha explicado la colonización de Hispania, desde la perspectiva, política y geográfica, pero también incidiendo en aquella cultura y sociedad prerromana que vivía en la Península Ibérica antes de la llegada de los romanos. En base a ello, se ha enfatizado la aculturación latina en dichos pueblos, así como remarcado que dicha colonización marcará un punto clave en la cultura hispana, que es esencial comprender para entender nuestra realidad actual. Por ello, se ha aprovechado el trabajo por parejas (entrega de la tarea individual) de análisis e interpretación geográfico, para responder a dos preguntas de carácter reflexivo, que permita establecer una cierta conexión con la cultura y realidad actual y, asimismo, demostrar el impacto histórico del proceso de colonización; tanto los mapas como las preguntas se pueden consultar en el [Anexo B](#). En referencia a la atención a la diversidad, se aplicarán las mismas medidas que en la actividad 2.

3.3.5.4. Actividad 4

Tabla 6. Descripción de la actividad 4: La Roma Imperial

Actividad 4	Semana	Sesión	
El Imperio Romano	II	4 (55')	
Objetivos	Contenidos		
OD1., OD2. y OD8. sobre la etapa imperial	C1., C2. y C6. En el contexto imperial		
Desarrollo de la sesión		Competencias	
Sesión 4: Inicialmente se realiza una corrección colectiva de la actividad realizada en la última sesión y se entrega al docente para su evaluación. A continuación, se explica la etapa de época Imperial y su decadencia hasta la desaparición. Para ello, se emplearán fuentes escritas que muestran algunos de los contextos cronológicos tratados, y un mapa para poder comprender las variaciones del territorio romano desde el origen del Imperio hasta su disolución. Posteriormente, se realiza una actividad por parejas, en la que se realizará una interpretación de las fuentes escritas tratadas y una tabla comparativa entre la sociedad republicana y la imperial.		CB1.	X
		CB2.	X
		CB3.	X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Aula ordinaria. A. individual y por parejas.	Proyector. Ordenador para el docente. Bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Corrección de la actividad y resolución de dudas. (15') Explicación de los contenidos. (20') Actividad por parejas. (20')	
Criterios de evaluación			
CE1., CE2, CE3 y CE7. con relación a la realidad concreta de la Roma Imperial.			
Instrumentos de evaluación			
Rúbrica de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

El objetivo de dicha actividad es trabajar la interpretación de fuentes escritas, de manera que se desarrolle el análisis crítico de la información que transmiten dichas fuentes primarias. Puesto que se considera de gran importancia tomar conciencia de que debe conocerse la realidad y el contexto propio de cada fuente escrita para interpretar y seleccionar la información narrada que ayudará a reconstruir la historia, siempre a partir de esas premisas previas de carácter crítico. Paralelamente, se muestra cómo es el proceso propiamente del método histórico, y cuáles son algunas de las fuentes históricas que han ayudado a reconstruir nuestro pasado. Finalmente, deberán realizar una tabla comparativa en parejas (entrega de la tarea individual), que les permita aclarar e interiorizar, cuáles son aquellas características esenciales, que diferencian las dos etapas de la historia de Roma trabajadas. Respecto a la atención a la diversidad, para adaptar el aprendizaje al alumno con dislexia, el docente se asegurará de leer alto y claro, todo el texto de la fuente histórica, para facilitar su comprensión. Asimismo, se proporcionarán las ideas clave para saber cómo estructurar correctamente la tabla comparativa, del mismo modo que el compañero/a del alumno con dislexia le dará soporte durante la realización de la actividad por parejas.

3.3.5.5. Actividad 5

Tabla 7. Descripción de la actividad 5: La religión en la historia de la antigua Roma.

Actividad 5	Semana	Sesión	
La religión: del politeísmo al Cristianismo	II	5 (55')	
Objetivos	Contenidos		
OD4. y OD8.	C3. y C6. La Religión de Roma.		
Desarrollo de la sesión		Competencias	
<p>Inicialmente se realiza una corrección colectiva de la actividad realizada en la última sesión y se entrega al docente para su evaluación.</p> <p>A continuación, se plantean una serie de preguntas para saber el nivel de conocimiento que tienen sobre la religión grecorromana, mediante la visualización de un video. Posteriormente, se explicará el culto imperial y finalmente, el origen y la consolidación del cristianismo en el Imperio Romano.</p> <p>Para finalizar la sesión, se realiza una actividad por parejas, en la que se realizará una comparación entre las diferentes religiones de roma, además de responder a una cuestión reflexiva que conecte el pasado tratado y el presente.</p>		CB1.	X
		CB2.	X
		CB3.	X
		CB7.	X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Aula ordinaria. A. individual y por parejas.	Proyector. Ordenador para el docente.	Corrección de la actividad y resolución de dudas. (15')	

	Bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Explicación de los contenidos. (20') Actividad por parejas. (20')
Criterios de evaluación		
CE4.y CE7. con relación a los términos propios del panteón grecorromano y el cristianismo.		
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica de evaluación continua.		

Fuente: elaboración propia.

Para efectuar la actividad 6, se ha optado por realizar una dinámica similar a las anteriores. Por un lado, se ha destinado el tiempo necesario para consolidar los contenidos y ejercicios de la anterior sesión, así como se ha empleado un [vídeo](#) para complementar la explicación de los contenidos sobre la Religión grecorromana. El hecho de utilizar dicho vídeo, es para refrescar algunas de las ideas previas que habrá obtenido el alumnado sobre la conocida religión grecorromana por vía informal, de manera que puedan trabajarse dotándolas de un rigor y fiabilidad histórica. Asimismo, otro objetivo de esta sesión es transmitir la diversidad de religiones que surgieron durante la larga historia de Roma, cada una con sus motivos y contextos que la justifican. Finalmente, se ha considerado esencial, en primer lugar, realizar una tabla para garantizar una comparación de los principales elementos que diferencian cada una de las creencias tratadas, y, en segundo lugar, se ha querido transmitir la importancia del origen del cristianismo en el Imperio Romano, como punto clave en la historia que permite entender la realidad cultural de nuestro presente. Para favorecer el desarrollo del presente razonamiento, se han realizado dos preguntas reflexivas que por parejas deberán resolver (entrega de la tarea individual) que se ubica en el [Anexo B](#). En referencia a la atención a la diversidad, el docente se asegurará que la comprensión lectora de la pregunta, así como los contenidos clave a plasmar en la tabla comparativa, han sido bien comprendidos por el alumno con dislexia.

3.3.5.6. Actividad 6

Tabla 8. Descripción actividad 6: *Barcino, la ciudad romana.*

Actividad 6	Semana	Sesión
Barcino, la ciudad romana.	II-III	6-7-8-9
Objetivos	Contenidos	
OD5., OD6., OD7 y OD8.	C5. y C6.	

Desarrollo de la sesión		Competencias	
<p>Sesión 6: Inicialmente, se corregirá colectivamente la tarea de la sesión anterior. Seguidamente, se iniciará la explicación de algunos de los restos patrimoniales más importantes de la cultura de Roma, enfatizando los pertenecientes a Hispania. Yendo de lo más general a lo más concreto, se empleará el caso de Barcino, como prototipo de ciudad latina, a la vez, que ejemplo cercano como patrimonio local del alumnado. Para ello se empleará la recreación 3D de la ciudad. Por último, se explicará el trabajo final colaborativo a realizar sobre Barcino, se repartirán las instrucciones del trabajo y se harán los grupos para poder llevarlo a cabo. Se explicarán</p> <p>Sesión 7: Se destinará toda la sesión para que los grupos avancen en el trabajo y para resolver todo tipo de dudas.</p> <p>Sesión 8: Se realizará la visita programada, utilizando toda la jornada escolar.</p> <p>Sesión 9: Se repartirá el tiempo de manera equitativa, para que todos los grupos puedan realizar su exposición pública en la clase. Al finalizar la sesión, el docente se asegurará de que todos los grupos hayan enviado el podcast sobre su trabajo.</p>		CB1.	X
		CB2.	X
		CB3.	X
		CB4.	X
		CB5.	X
		CB6.	X
		CB7.	X
		CT1.	X
		CT2.	X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Aula ordinaria y visita de los restos patrimoniales de Barcino. A. individual y por grupos.	Proyector, ordenador para el docente y para cada grupo. Bolígrafos y cuaderno para el alumnado. Móviles personales o tabletas proporcionadas por el centro. Especialista del MUHBA.	S6. Corrección (10') Explicación de los contenidos (25') Información sobre el trabajo (20') S7. Tiempo para trabajo y resolución dudas (55') S8. Realización de la visita. (7h) S9. Exposición pública (55')	
Criterios de evaluación			
CE5., CE6., CE7. y CE8.			
Instrumentos de evaluación			
Escala de valoración.			

Fuente: elaboración propia.

Para ejecutar correctamente la actividad 6, se ha precisado de un total de 4 sesiones de debido a su larga extensión, puesto que combina una parte introductoria y conceptual, en cuanto a los contenidos, una fase de información y elaboración de la producción final de la actividad, la visita de Barcino y finalmente, la exposición y entrega de las producciones de cada grupo. Por todo ello, dicha actividad es la más extensa de toda la propuesta.

En la sesión 6, se opta por la dinámica habitual de corrección de las tareas anteriores, y se da paso al inicio y explicación de los conceptos respectivos al patrimonio de Roma, yendo de lo más general (el patrimonio arquitectónico más representativo de Roma e Hispania) a lo más concreto, para facilitar la comprensión del apartado trabajado.

Aunque en el inicio de la explicación, se exponen brevemente la extensa variedad de elementos materiales e inmateriales que forman parte del patrimonio, se aclara que la presente intervención se focalizará fundamentalmente, en el patrimonio arquitectónico y urbano romano.

En referencia a la concreción de dichos contenidos, se ha seleccionado el patrimonio romano de Barcelona, con el ejemplo próximo de Barcino para el estudiantado. Para aproximar al alumnado al pasado de la ciudad latina, se ha empleado una aplicación elaborada por el MUHBA, basada en la recreación 3D de la colonia mencionada. Ello se debe al hecho de que emplear recursos digitales como el comentado, facilita acercar al alumnado al pasado y visualizar de manera realista, cómo sería, aproximadamente, hace 2 mil años atrás, la ciudad en la que habitan actualmente. A partir, de dicho instrumento virtual, se exponen las características propias de la configuración de una ciudad romana, remarcando aquellos elementos urbanos más destacables, como son sus murallas, las cuales delimitan el entorno urbano, así como señalan el inicio del entorno rural; sirven para una función defensiva, así como para comprender cuales eran aquellas personas que vivían en su interior, y cuales no gozaban del mismo privilegio. De ese modo, se explica la clara diferencia social en la civilización estudiada. Por último, también se emplea la ciudad para entender cuáles eran las diferentes zonas dentro y fuera de ellas, enfatizando sus respectivas funciones económicas, políticas, religiosas, etc. Antes de terminar la sesión, se informará del trabajo colaborativo que deberán realizar por grupos de 4-5 personas, en función del número de alumnos, así como cuáles serán los objetivos y sus criterios de evaluación, para ello se facilitará la escala de valoración, que podrán consultar en todo momento. Dicho trabajo grupal, servirá como prueba de evaluación final de la propuesta de la intervención realizada y se les dará una semana para realizarlo.

El trabajo final se basará en la investigación de la ciudad Barcino, por medio de sus murallas y otros vestigios que todavía prevalecen actualmente, en la ciudad de Barcelona. Cada grupo deberá escoger una temática y un edificio asociado a dicha temática (templo de Augusto-religión, murallas-militar-defensivo, acueductos-infraestructura, *forum*-zona social y política, etc...), de tal manera, que realicen un estudio, en primer lugar, sobre la contextualización histórica, social y económica de la

ciudad romana, y, en segundo lugar, un estudio del edificio-temática vinculándolo con las características comunes de la antigua civilización romana. Para llevarlo a cabo, se servirán de la investigación por internet, así como de la complementación de las explicaciones realizadas por el especialista de Barcino del MUHBA durante la visita. Además, durante la misma sesión se facilitarán una serie de instrucciones y de recursos para la realización del trabajo, como son artículos facilitados por el MUHBA sobre los distintos edificios de Barcino (adaptados para la ESO) y mapas digitales ([Google Earth](#) i la [Carta histórica de Barcelona](#)) de la ciudad tratada y el libro de texto. La producción final que deberán realizar respecto a su trabajo de investigación, se basará, en primer lugar, en la exposición pública (5-10') con el apoyo de un PowerPoint y, en segundo lugar, en la elaboración de un podcast (3-5') ([Anchor](#)) donde deberán plasmar su conocimiento sobre un aspecto de la sociedad romana. Es decir, en función de la temática escogida para el trabajo colaborativo: economía, religión, política, poder militar, etc. Conjuntamente con la facilitación de los materiales anteriores, se entregarán una serie de pautas, que servirán como guías para la elaboración de la exposición y el podcast. Véase el [Anexo B](#) para las instrucciones de la realización del trabajo.

En la sesión 7, como ya se ha indicado en la Tabla 8, se destinará todo el tiempo para que los grupos avancen en el trabajo, así como para resolver todo tipo de dudas.

En cuanto a la sesión 8 destinada a la realización de la visita, mediante la coordinación con el MUHBA, se ha dividido la visita en 3 partes, que ocuparán la totalidad la jornada escolar, se puede consultar la organización y el desarrollo de la salida en el [Anexo B](#).

En la sesión 9 y última sesión de la presente actividad, se destinará el tiempo a la exposición de las producciones orales de cada grupo con el uso de PowerPoint, las cuales tendrán una duración de 5 a 10 minutos aproximadamente. Virtualmente, se entregarán los podcasts para que puedan ser evaluados por el docente. La producción de los podcasts, como ya se ha comentado en el marco teórico, será utilizada posteriormente para distribuirse entre todos los miembros del grupo, de modo que puedan compartir su aprendizaje y los contenidos adquiridos, así como para que se almacenen y se publiquen en la web del centro. Así pues, todo el alumnado podrá

consultarlo cuando lo considere oportuno, tanto en el presente, como los futuros cursos que vayan a trabajar el mismo temario.

3.3.5.7. Actividad 7

Tabla 9. Descripción de la actividad 7: el Senado Romano.

Actividad 7	Semana	Sesión	
El Senado Romano	IV	10 (55')	
Objetivos	Contenidos		
OD1., OD2., OD3., OD4., OD5., OD6., OD7 y OD8.	C1., C2., C3., C4., C5. y C6.		
Desarrollo de la sesión		Competencias	
<p>Inicialmente se transmiten las calificaciones pertinentes para cada grupo y se comparten los <i>feed-forwards</i> a cada grupo. A continuación, se explica el funcionamiento y la finalidad del debate. El docente dinamiza el debate, de manera que, se favorezca la participación de todos, al mismo tiempo que se repasen los contenidos y se reflexione sobre distintos puntos de interés trabajados a lo largo de la propuesta de intervención.</p> <p>Antes de finalizar la sesión, se entregará una ficha con cuestionario de satisfacción que el alumnado deberá responder en su casa, de manera anónima.</p>		CB1.	X
		CB2.	X
		CB3.	X
		CB6.	X
		CB7.	X
		CT1.	X
Espacio y Agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Aula ordinaria o superaula. A. individual. y A. en círculo para el debate.	Proyector. Ordenador para el docente. Bolígrafos y cuaderno para el alumnado.	Se entregan las calificaciones y se dan los <i>feed-forwards</i> a cada grupo. (20'') Debate. (35')	
Criterios de evaluación			
No se asigna ningún criterio concreto, se analiza la comprensión de todos los contenidos trabajados.			
Instrumentos de evaluación			
La actividad es de carácter orientativo, no evaluable.			

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de la última actividad que finaliza con la presente propuesta de intervención, se dedicará una parte de la sesión, a realizar una de las partes más importantes de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la transmisión de los resultados, la orientación y el perfeccionamiento de su aprendizaje. Es decir, mostrar cuales son aquellas carencias, que han mostrado a lo largo del proceso, y como pueden mejorarlas, del mismo modo que, mostrar cuales han sido sus potencialidades, para que puedan seguir puliéndolas. Todo ello, encaminado a que siempre puedan seguir desarrollándose y optimizando su aprendizaje como personas y para la vida.

Por último, se realizará un debate para repasar todos los contenidos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje, para ello, los alumnos se agruparán de forma circular, propiciando una ubicación del alumnado, que facilite llevar a cabo dicho proceso democrático. La finalidad principal de la actividad propuesta, es trabajar las capacidades y actitudes competenciales básicas de la ciudadanía. Es decir, la habilidad para desarrollar ideas, defender opiniones, así como tolerar y respetar las del resto, siempre con la intención de aprender sobre la diversidad y aceptando la discrepancia de opiniones sobre una misma temática. Para poder llevar a cabo el debate, el docente actuará como guía y dinamizador de la actividad, garantizando e impulsando la participación de todos los integrantes del grupo-clase.

3.3.6. Recursos

La tabla 10, expone los distintos recursos que precisa la presente propuesta de intervención para poderse llevar a cabo de manera satisfactoria.

Tabla 10. Descripción de los recursos de la propuesta de intervención.

Recursos humanos	Docente de Historia y Geografía. Alumnado de 1º de la ESO. Especialista del MUHBA.
Recursos espaciales	Aula ordinaria del centro educativo. Visita al distrito de Ciutat Vella de Barcelona para el acceso a diversos restos arqueológicos del MUHBA.
Recursos TIC	Proyector y pantalla para la proyección. Móviles personales o tabletas colectivas con la App Barcino 3D. Ordenadores para cada grupo y para el docente. Acceso a Wifi en el aula y en la visita. Acceso a programas de Microsoft office como Word y PowerPoint y Anchor para la creación de Podcast.
Recursos Materiales	Libretas, cuadernos, fichas, bolígrafos, lápices, pizarra tradicional, libro de texto de la asignatura y cartografía digital.

Fuente: elaboración propia.

3.3.7. Evaluación

Para llevar a cabo un buen análisis y revisión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado, se ha optado por realizar una evaluación inicial, continua, final, y una autoevaluación de la propuesta de intervención por parte del alumnado.

En la primera sesión, se realizará una evaluación inicial mediante el uso del *Kahoot*, donde a través de los resultados obtenidos, el docente podrá conocer el grado de conocimiento y comprensión sobre los contenidos que van a ser trabajados. En base a ese análisis inicial, el profesor podrá optar por realizar las modificaciones que considere más adecuadas para adaptarse a las necesidades y peculiaridades del grupo-clase.

En referencia a la evaluación continua, el estudiantado realizará un conjunto de actividades de manera diaria, que serán una parte fundamental de dicha evaluación. Asimismo, la actitud y la participación como muestra del grado de implicación hacia la propuesta de intervención planteada, se valorarán en la calificación de la evaluación continua.

La evaluación final se basará en la valoración del trabajo colaborativo y en el análisis de los contenidos adquiridos durante la realización del debate en la última sesión. Sin embargo, la evaluación del trabajo grupal será de carácter calificativo, mientras que el debate será únicamente orientativo.

Para finalizar con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se repartirá un cuestionario de satisfacción al alumnado, para que sirva al docente como autoevaluación de su práctica docente, así como también para la propuesta de intervención realizada. Paralelamente, se proporcionará una escala de valoración, para que el alumnado realiza una autoevaluación de su propio aprendizaje, favoreciendo la metacognición a través de la introspección, así como teniendo un papel activo en su propio proceso de evaluación.

- **Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje**

En la tabla 11 se muestran los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje utilizados para evaluar la presente propuesta de intervención, todos ellos recogidos por el Real Decreto 1105/2014 y el Decret 187/2015

Tabla 11. Descripción de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Criterios evaluación	Estándares aprendizaje
CE1: Reconocer los conceptos de cambio y continuidad históricos.	EA1: elabora una tabla con las principales características de cada época histórica, así como un mapa con sus expansiones territoriales correspondientes.

CE2: Saber los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romana	EA2: Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del imperio en la Roma antigua.
CE3: Identificar y analizar las principales instituciones de gobierno de Roma.	EA3: explica los principales órganos de gobierno de Roma.
CE4: Saber describir los rasgos principales del panteón romano y el cristianismo.	EA4: realiza una comparativa entre la religión politeísta romana con el cristianismo.
CE5: explicar qué significó la romanización en la Hispania romana, y el impacto en nuestra cultura actual.	EA5: expone los cambios entre la Hispania prerromana y su posterior romanización, así como identifica elementos de origen latino, en la cultura actual.
CE5: Reconocer los principales bienes patrimoniales de la sociedad romana en Hispania y saber sus principales características arquitectónicas.	EA6: Identifica las características propias de la arquitectura y el urbanismo romano.
CE6: Usar correctamente el vocabulario histórico y geográfico específico.	EA7: define y emplea correctamente conceptos propios del contexto histórico.

Fuente: basado Real Decreto 1105/2014 y el Decret 187/2015.

- Criterios de calificación de la evaluación continua son los siguientes:

Actividades realizadas (30%): Se han realizado 4 actividades calificables asociadas a la adquisición de los contenidos, plasmados en los objetivos didácticos de la presente propuesta. Estas tareas aun estar adaptadas al grado cognitivo del estudiantado, tienen diferentes niveles de complejidad, y, por ende, tienen diferentes valores de calificación establecidos.

Actitud y participación (10%): Como ya se ha indicado, durante todo el proceso de aprendizaje, se observará activamente, la implicación individualizada de todo el alumnado, en referencia a su participación durante las explicaciones, su rendimiento y predisposición en las diversas actividades.

Ambos aspectos se valorarán por medio de la [rúbrica de evaluación continua](#).

Los criterios de calificación para la evaluación final serán el porcentaje restante de la calificación total, es decir, el 60%. La calificación de la evaluación final, vinculada al trabajo colaborativo, se dividirá en:

Implicación durante la elaboración del trabajo (20%): Por medio de la observación, así como de las interacciones con los grupos durante la realización del trabajo, se valorará

de manera individual, las aportaciones realizadas por cada integrante en su trabajo colaborativo, su habilidad de coordinación y reparto de tareas, y la actitud e implicación durante la visita.

Exposición (40%): La realización de la exposición pública en el aula, será evaluada teniendo en cuenta criterios como la puesta en escena, la claridad y coherencia en la transmisión de la información, la elaboración del PowerPoint como recurso de soporte, la adquisición y comprensión de los contenidos trabajados, la estructuración de los apartados a explicar, etc.

Podcast (40%): En el caso del podcast se usarán los mismos criterios que para la exposición, con la diferencia de que la evaluación será más estricta, puesto que se buscará un perfeccionamiento de su exposición, partiendo de que han podido grabarlo, modificarlo y pulirlo, a medida que iban realizando varias producciones, hasta escoger la definitiva.

- Atención a la diversidad

El único alumno con necesidades específicas de apoyo educativo es un estudiante que tiene dislexia. Para realizar una educación inclusiva y equitativa para todos, se han realizado una serie de adaptaciones de acceso al currículo no significativas, con la colaboración del departamento de orientación pedagógica. Principalmente, dichas adaptaciones han sido las modificaciones de diversos documentos que se han utilizado para trabajar la materia, como son los artículos proporcionados al alumnado para la realización del trabajo, donde se ha utilizado un tamaño de letra más grande, así como una mayor separación entre palabras para facilitar su comprensión. Asimismo, como ya se ha comentado en el apartado de las actividades, se ha garantizado el soporte del alumno en todas las actividades realizadas en el aula, lo que permite comprobar que el alumno haya comprendido lo trabajado en clase, y cómo realizar cada tarea (interpretación de mapas, realización de tablas, comparativas), asimismo, en la corrección de sus actividades no se han tenido en cuenta los errores ortográficos.

- Procedimientos e instrumentos de evaluación

En el presente proceso de enseñanza-aprendizaje se empleará una evaluación continua e individualizada, focalizándose en el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes y

valores, así como de la adquisición de los contenidos planteados, en el marco de un proceso educativo de carácter competencial.

Respecto al procedimiento de evaluación se ha empleado la gradación de competencias, así como la observación sistemática ante el nivel de asimilación y de comprensión de todos los contenidos. Conjuntamente, con dichos procedimientos, se han utilizado valoraciones escritas a lo largo de cada sesión sobre las distintas participaciones orales y su rendimiento, la recopilación de los resultados de las actividades realizadas y el apoyo del especialista del MUHBA como observador externo, para que pueda valorar el nivel de aprendizaje logrado respecto a los contenidos trabajados en las anteriores sesiones, por medio de la interacción con el alumnado durante la visita.

Todo el proceso de evaluación estructurado mediante los diferentes procedimientos comentados, se analizará por medio del uso de instrumentos de evaluación como el cuaderno de valoración docente, donde se plasmará el análisis realizado respecto al trabajo diario, actitud, participación y resolución de actividades; y se calificará toda la información obtenida mediante la [rúbrica de evaluación continua](#). El instrumento de evaluación final, será la realización del trabajo oral, que se valorará por medio de las 2 [escalas de valoración](#) que dividen la prueba final, entre la parte de la exposición, la elaboración del podcast y su respectiva implicación durante todo el proceso. Todos los instrumentos de evaluación se encuentran en el Anexo C.

Al finalizar la realización de la propuesta se entregarán dos cuestionarios, [el primero](#), para que el alumnado autoevalúe su propio aprendizaje y se autocalifique. [El segundo](#), es un cuestionario de satisfacción anónimo para que autoevalúen el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la actividad docente y la propuesta de intervención planteada. Ambos documentos serán dados en la última sesión de la unidad, para ser entregados en la próxima clase. Ambos cuestionarios pueden consultarse en el Anexo C.

3.4. Evaluación de la propuesta

La propuesta de intervención que se ha diseñado, ha sido creada para realizarse en un total de 10 sesiones, en la cual se ha tratado el tema de la antigua Roma, en la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria. En ella, se han

desarrollado un total de 7 actividades vinculadas al trabajo de los contenidos propuestos para el logro y consecución de los objetivos planteados.

En cuanto a la estructura, se ha optado por una introducción que conecte lo anteriormente trabajado y dote de un sentido a los nuevos contenidos referentes a Roma, así como para conocer las ideas previas que tenía el alumnado. Una vez contextualizado el inicio y el origen de Roma en la historia, se han trabajado por medio de 4 actividades en el aula, la República de Roma y su expansión colonial, la romanización de Hispania, el Imperio Romano hasta su desaparición y las principales religiones en el largo transcurso de la civilización latina. Posteriormente, se ha optado por realizar un aprendizaje fuera del aula, a través del patrimonio local de Barcino, como fuente de conocimiento histórico, que muestre el patrimonio romano en Hispania, que permita establecer una conexión entre el pasado y el presente, que favorezca el entendimiento de la continuidad y la causalidad histórica, y finalmente, como instrumento para tomar consciencia de la importancia de la preservación y valoración de los bienes patrimoniales. Gracias al trabajo de los contenidos impartidos en el aula, y durante la visita de Barcino, se ha podido desarrollar un aprendizaje de lo general a lo concreto, donde por medio del análisis de Barcino, se han trabajado todos los aspectos básicos que representa y permiten entender la sociedad romana. Asimismo, el uso del trabajo colaborativo, del empleo de las TIC y del aprendizaje fuera del aula con la colaboración del MUHBA, ha enriquecido todo el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo una estimulación y protagonismo del alumnado, como consecuencia de la interacción con el medio, y por la utilización de una metodología y recursos alternativos al tradicional, que ha promovido el protagonismo y el interés del alumnado hacia la materia de estudio.

Sin embargo, es necesario destacar que la decisión de emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje como el planteado, conlleva destinar una gran cantidad de sesiones, que posiblemente dificulten realizar el resto de unidades con la misma duración, además, del tiempo y esfuerzo que debe realizar el docente para la programación y consecución de la propuesta, conjuntamente con el equipo directivo y la comunidad educativa, para poder realizar y coordinar un proyecto educativo, como el realizado con la ayuda del Museo de Historia de Barcelona.

Para realizar una correcta evaluación de la presente propuesta de intervención, se considera preciso que el alumnado la autoevalúe, por medio de un cuestionario de satisfacción que se entrega al finalizar la última sesión. En dicho cuestionario se evalúa el grado de complejidad de los contenidos trabajados, el papel del alumnado en su proceso de aprendizaje, las actividades realizadas, la metodología y los recursos, etc.

Finalmente, el docente realizará una autoevaluación detallada de la propuesta, analizando los aspectos ya mencionados en el cuestionario de satisfacción, así como también la consecución de los objetivos generales y específicos, el nivel de interés y motivación observado por parte del alumnado, la utilidad que ha tenido dicha propuesta para la comprensión y adquisición de los contenidos seleccionados, y, por último, analizando aspectos propios del diseño y de la programación didáctica. Todo ello, con el objetivo de optimizar y mejorar la propuesta de cara a futuros cursos y grupos-clases.

A continuación, se muestra un análisis DAFO que se ha realizado previamente a la aplicación de la propuesta, para identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la propuesta.

Tabla 12. *Matriz DAFO.*

DEBILIDADES	AMENAZAS
D1. Dificultad para programar y diseñar un aprendizaje fuera del aula. D2. Complejidad para evaluar de manera individualizada. D3. Falta de tiempo para poder realizar todas las sesiones y actividades. D4. Trabajo desigual por parte de los miembros del grupo.	A1. Falta de interés hacia el uso de metodologías más tradicionales en el aula. A2. Imposibilidad de destinar toda una jornada escolar para la visita vinculada a una única materia. A3. No obtener una comprensión de los contenidos de manera tan visible como con los resultados de las pruebas escritas clásicas. A4. Ausencia de instituciones museísticas dispuestas a realizar proyectos educativos conjuntos.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
F1. Aprender contenidos que pueden verificar como reales y tangibles. F2. Promover el interés por medio de metodologías y recursos alternativos y estimulantes. F3. Facilitar la alfabetización digital. F4. Favorecer la concienciación del valor del patrimonio, para su preservación.	O1. Acabar con la idea de que el aprendizaje de la historia es de carácter memorístico. O2. Comprender el valor del patrimonio como fuente viva de conocimiento. O3. Normalizar que el aula no es el único espacio para el aprendizaje. O4. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Finalizados los dos principales apartados de la presente propuesta de intervención, es decir, el Marco Teórico y la Propuesta de Intervención, se expondrán las conclusiones que se han podido obtener, en referencia a la consecución de los objetivos planteados al inicio del Trabajo de Fin de Estudios.

El objetivo general de dicho trabajo era lograr que el estudiantado de 1º de ESO aprendiera, por medio del patrimonio local de Barcelona como recurso histórico que forma parte del entorno cercano del alumnado, los hechos y las características principales de la antigua Roma. Asimismo, para llevarlo a cabo, se decidió emplear una metodología colaborativa y mediada por las TIC. En base a este objetivo principal, se concretaron una serie de objetivos específicos: comprender la relación de la configuración de una ciudad romana, asociando sus principales aspectos con los rasgos fundamentales e idiosincrásicos que representan a la civilización latina; tomar conciencia del valor del patrimonio para su difusión y conservación, elaborar actividades que permitan fomentar el desarrollo competencial de todo ciudadano democrático, de las técnicas propias del método histórico, así como de la alfabetización digital, y por último, favorecer un aprendizaje activo por medio de una metodología colaborativa, que permita al alumnado ir descubriendo los principales contenidos planteados a adquirir y contrastándolos a través de la interacción con el entorno.

1. Respecto al primer objetivo, el trabajo colaborativo conlleva ciertas dificultades tanto de elaboración, como de seguimiento y evaluación, sin embargo, la utilidad y la efectividad que tiene en el alumnado para aprender a trabajar en equipo, así como para asumir la responsabilidad y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje, es prácticamente indiscutible. Además, la verificación de que el objeto de estudio que se está aprendiendo, se puede identificar y apreciar como algo real y cercano por medio de la experimentación con el entorno, facilita llevar a cabo un proceso de aprendizaje estimulante y significativo para el estudiantado.
2. Como ya se ha reflejado en el Marco Teórico son muchos los beneficios que puede proporcionar el patrimonio para el aprendizaje de las ciencias sociales, por lo tanto, se trata de normalizar una relación recíproca entre, la educación

formal y no formal, de manera que ambas se beneficien. Aunque es evidente el tiempo, trabajo y esfuerzo que conlleva al cuerpo docente, preparar, coordinar y realizar una propuesta de intervención, como la expuesta en este trabajo, el aprendizaje de historia debería tender hacia este camino didáctico, puesto que los contenidos conceptuales de las ciencias sociales están estrictamente ligados con el patrimonio, hecho que permite poder trabajar con ellos fácilmente, de una manera atractiva gracias a la experimentación, y paralelamente, se está estandarizando el valor de los elementos patrimoniales, de manera que mediante los centros educativos se está fomentando su difusión y preservación.

3. En referencia al tercer objetivo, para poder lograr desarrollar las habilidades, valores y actitudes propias de todo ciudadano competente, se ha optado por el empleo de la investigación y descubrimiento mediante el trabajo colaborativo, como proceso para formar al alumnado en la búsqueda, análisis y selección de la información, que posteriormente deberán interpretar para poder realizar sus exposiciones orales. La ejecución de este procedimiento histórico fomenta considerablemente la capacidad crítica del estudiantado, competencia fundamental para la infoxicación actual. Asimismo, la opción de realizar un debate, favorece el poner en práctica los contenidos trabajados, así como de aprender a argumentar e intercambiar opiniones, siempre partiendo de la tolerancia y el respeto hacia la diferencia y la diversidad, es decir, permite normalizar la interacción y la comunicación de una manera horizontal y democrática, propia del sistema y la sociedad en la que se están formando.
4. En cuanto al último objetivo, se puede concluir que son muchas las ideas previas que tiene el alumnado con Roma, debido a la educación informal, por consiguiente, facilita la conexión de sus intereses con los contenidos, aunque también dificulta deshacerse de esos posibles imaginarios mal preconcebidos, asimismo, el empleo del patrimonio local favorece la constatación del trabajo teórico como algo tangible y real, al mismo tiempo, que trabajar los contenidos de lo general a lo específico, por medio de la ciudad, agiliza la comprensión y consolidación de la información aprendida.
- 5.

5. Limitaciones y prospectiva

Para concluir la presente propuesta de intervención, se considera necesario realizar un análisis para identificar las diversas limitaciones que han aparecido a lo largo de la investigación y elaboración de dicho trabajo.

En primer lugar, la principal dificultad ha sido la falta de bibliografía referente a proyectos cooperativos entre entidades museísticas y centros escolares para Educación Secundaria, puesto que la mayoría de proyectos educativos que se realizan con entidades de este tipo suelen estar más orientadas a la Educación Primaria. Es evidente la intención que están mostrando los Museos en la actualidad para destinar una parte de sus proyectos educativos hacia los sectores de la educación formal como son el alumnado de la ESO, por lo que se deberían realizar más estudios respecto al valor y los beneficios que dichos procesos educativos aportan al desarrollo de los adolescentes a lo largo de su etapa educativa.

En segundo lugar, otra problemática destacable ha sido la falta de tiempo para poder realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje como el expuesto en este trabajo, ya que adecuarlo a la temporalización marcada por el extenso currículo que establece la normativa vigente para la etapa de Educación Secundaria en la materia de Ciencias Sociales, es complicado y puede conllevar no poder tratar el resto de los contenidos del curso con el rigor y el tiempo que se merecen. Por todo ello, es necesario que la investigación educativa demuestre, que abarcar un temario más pragmático y real, podría beneficiar, considerablemente, un aprendizaje más significativo que con el actualmente establecido, puesto que podría optarse por realizar metodologías más activas y estimulantes, como son el trabajo colaborativo y la experimentación con el patrimonio.

Por último, otra limitación que afecta a todos los procesos de aprendizaje que emplean la metodología de trabajos grupales, es la complejidad para evaluar correctamente la implicación individual y colectiva durante la realización de estas actividades colaborativas. En las actividades grupales, es muy complicado poder realizar una evaluación precisa de la participación que ha tenido cada miembro del grupo en la consecución del producto final presentado, y, por eso motivo, no se puede garantizar

una evaluación totalmente justa. Por esta razón, la investigación educativa tendría que centrarse en hallar diversos instrumentos de evaluación que pudieran proporcionar al docente una herramienta precisa para la valoración de cada integrante del grupo, de manera que no todo quede en la autoevaluación realizada por el propio alumnado de su trabajo o la visión parcial del docente.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. M. (2010). El tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en la enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato. *CATHARUM Revista de Ciencias y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias*, (11), 57-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3769780>
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (7).
<https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570>
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas, socios para educar*. Paidós.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 5-19.
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78028681002.pdf>
- Álvarez-Olivas, V. C. (2015). Aprendizaje colaborativo mediado por TIC en la enseñanza universitaria: un acercamiento a las percepciones y experiencias de profesores y alumnos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/127968>
- Área, M. (2012). La Alfabetización en la sociedad digital. Área, M., Gutiérrez, A., y Vidal, F. (Eds.), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp.18-39). Fundación Telefónica.
http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Díada.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7443897.pdf>
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=494811>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

- Biosca, E. y Bellati, I. (2010). La utilización de la realidad virtual en el aula para comprender la arquitectura. *Her&Mus: heritage&museography*, 2(2), 95-97.
<https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313716>
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la tele-enseñanza. Martínez Sánchez, F. (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza* (pp. 131-156). Paidós.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Calaf, R. y Marín, S. (2012). Adolescencia y educación patrimonial. Retos educativos. *Aula de innovación educativa*, (208), 18-22. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Chisholm, C., Harris, M., Northwood, D., y Johrendt, J. (2009). The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319–337.
https://www.researchgate.net/publication/230222142_The_Characterisation_of_Work-Based_Learning_by_Consideration_of_the_Theories_of_Experiential_Learning_the_Theories_of_Experiential_Learning
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J.M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 6945, de 28 de agosto de 2015.
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Department for Education and Skills. (2006). *Learning Outside the Classroom Manifesto*. DfES Publications. <https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589. Recuperado el 05 de abril de 2021 de:

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious. *American Psychologist*, (49), 709–724.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea. Recuperado el 6 de abril de 2021 de:

<http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA2A.pdf>

Garcés, M., Liz, J. y Terrado, C. (2009). Patrimonia'm. Un projecte de proximitat i treball cooperatiu entre el Museu d'Historia de Barcelona i les escoles i els instituts de Ciutat Vella. *Treballs d'Arqueologia*, (15), 123-136.

<https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/242120>

García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Revista Científica de Educomunicación*, 12(42), 65-74.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524706>

González-Monfort, N. (2008) Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (7), 23-36.

<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>

González-Soto, A.P. (2000). Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión. Cabero, J. y otros (Coords.). *Continuamos Avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la Mejora Educativa* (pp. 315-330). Kronos.

Gros, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación*, 5.

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.

- Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (Eds.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3909219>
- Hernández-Cardona, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, (pp. 35-49). Trea.
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 325-347. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández-Oramas, A. (2019). El museo en el aula: una propuesta de trabajo a través del museo virtual. [Trabajo de Final de Máster, Universidad de Murcia]. DIGITUM.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/75688>
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. PUV.n, C. M. (1999). Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 85–97.
<https://doi.org/10.1177/105382599902200206>
- Kreijns K., Kirschner P. A. y Jochems, W. (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: a Review of the Research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335-353.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López-Cruz, I. y Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 2, (pp. 159-168). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ministerio de Ciencia e Innovación Gobierno de España.

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, Universidad de Huelva]. Arias Montano.

<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>

Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2019). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*. 32(4), 917-933. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587561>

Martínez, F. (2006). Los problemas culturales en el uso educativo de las nuevas tecnologías: la formación de profesores y alumnos para esta nueva situación. *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 1 (2), 25-64. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/index.htm>

Matthews, R. S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students
Menges, R. J., Weimer, M, y asociados (Eds.). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 101-124). Jossey-Bass.

Molina, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(44), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie4442222>

Mur, L. (2013). *Análisis de técnicas de aprendizaje colaborativo on-line (TAC) para la didáctica de las Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/12522/files/TESIS-2013-088.pdf>

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-184). Síntesis.

Ortega Sánchez, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales, las TIC y el tratamiento de la información y competencia digital en el grado de maestro/a de educación primaria de las universidades de castilla y león. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), 121-134.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5773403>

- Ortuño, J., Molina, S. Ibañez y R. Gómez, C. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectiva de futuro*, 94-103. Recuperado el 5 de abril de 2021 de:
- Palomo, J. A. (2010). La Web 2.0: Una aplicación didáctica para las ciencias sociales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (4), 18-31.
- <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=3720137>
- Querol, M. A. y Martínez, B. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Alianza Editorial.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Prentice Hall Inc.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, de sábado 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rico, L. y Ávila, R. M. (2003). Difusión del Patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (Eds.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900376>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 8(10), 89–102.
- <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970>
- Roschelle, J. y Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. O'Malley C. (Ed.). *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag. <http://umdperg.pbworks.com/f/RoschelleTeasley1995OCR.pdf>
- Sanz, C. V., Madoz, C., Zangara, A. y Albanesi, B. (2008). El trabajo colaborativo y cooperativo mediado por TICs. Herramientas informáticas utilizadas en la mediación y

- experiencias realizadas. *Acta del XIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, 1-13. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21995>
- Sanchez Cabiellés, P. (2014). *TIC y Didáctica de la Geografía: el papel del SIG en la educación secundaria*. [Trabajo de Final de Máster, Universidad de Cantabria]. UCREA. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4912/SanchezCabiellésPablo.pdf?sequence=1>
- Serrá, R. y Fernández, M. (2005). Musealización didáctica de conjuntos monumentales. *Museografía didáctica*, (pp. 395-471). Ariel.
- Seva, F. (2014). *Las TIC en la enseñanza aprendizaje de la geografía y la historia: concepciones de los alumnos*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84027>
- Sobrino, D. (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Clío: History and History teaching*, (39). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4532984>
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49929>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M. (2014). El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, 319-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568888>
- Trepat, C. A. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. GRAÓ.
- Uzzell, D. L., Rutland, A., y Whistance, D. (1995). Questioning values in environmental education. *Values and the environment: a social science perspective*.
- Zabala, M. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285931>

Anexo A

Objetivos de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Anexo B

Actividades

• Actividad 1. Kahoot

1. ¿En qué año se fundó Roma?
 - a. 1017 a.C.
 - b. 103 a.C.
 - c. 103 d.C.
 - d. 753 a.C.
2. ¿Dónde se fundó Roma?
 - a. Península Itálica.
 - b. Península Ibérica.
 - c. Norte de África.
 - d. Grecia.
3. ¿La civilización romana es posterior a?
 - a. Egipcios.
 - b. Mesopotamia
 - c. Grecia.
 - d. Todas las respuestas son correctas.
4. ¿Cuántos sistemas políticos surgen en la historia de Roma?
 - a. Monarquía y República.
 - b. Monarquía e Imperio.
 - c. Monarquía, República e Imperio.
 - d. República e Imperio.
5. ¿Cuál fue la potencia del Mediterráneo contra la que se enfrentó la Roma republicana?
 - a. Egipto.
 - b. Cartago.
 - c. Germania.
 - d. Galia.
6. ¿Quién fue el primer Emperador romano?
 - a. Julio Cesar.
 - b. Augusto.
 - c. Marco Aurelio.
 - d. Constantino.
7. ¿Qué mar dominó Roma?
 - a. Mar del Norte.
 - b. Mar Mediterráneo.
 - c. Mar Amarillo.
 - d. Mar de Tasmania.
8. ¿Cuál fue la religión que impuso Teodosio
9. ¿En qué dos Romas se divide?
 - a. Este y Norte.
 - b. Sur y oeste.
 - c. Oriental y occidental.
 - d. No se divide,
10. ¿Cuándo se divide Roma?
 - a. 470 d.C.
 - b. 376 d.C.
 - c. 179 d.C.
11. ¿Quién luchaba en el anfiteatro?
 - a. Soldados.
 - b. Plebeyos.
 - c. Esclavos.
 - d. Gladiadores.
12. ¿Qué es el *Gladius*?
 - a. Una pintura.
 - b. Una habitación.
 - c. Una espada.
13. ¿Quién fue el último emperador?
 - a. Rómulo Augústulo.
 - b. Constantino.
 - c. Diocleciano.
 - d. Teodosio.
14. ¿Cuál fue la clase más poderosa de Roma?
 - a. Esclavos.
 - b. Senado.
 - c. Patricios.
 - d. Legionarios.
15. ¿Cuál era la famosa formación militar romana?
 - a. Falange.
 - b. Cuadrado.
 - c. Yunque.
 - d. Tortuga.

en el año 380 d.C.?

- a. Cristianismo.
- b. Islam.
- c. Judaísmo.
- d. Greco-romana.

16. ¿Qué pueblo derrocó el

Imperio Occidental Romano?

- a. Hunos.
- b. Egipcios
- c. Visigodos.
- d. Sarracenos.

• Actividad 2. La Roma Republicana

Mapas sobre la expansión de Roma durante su origen y la etapa republicana.



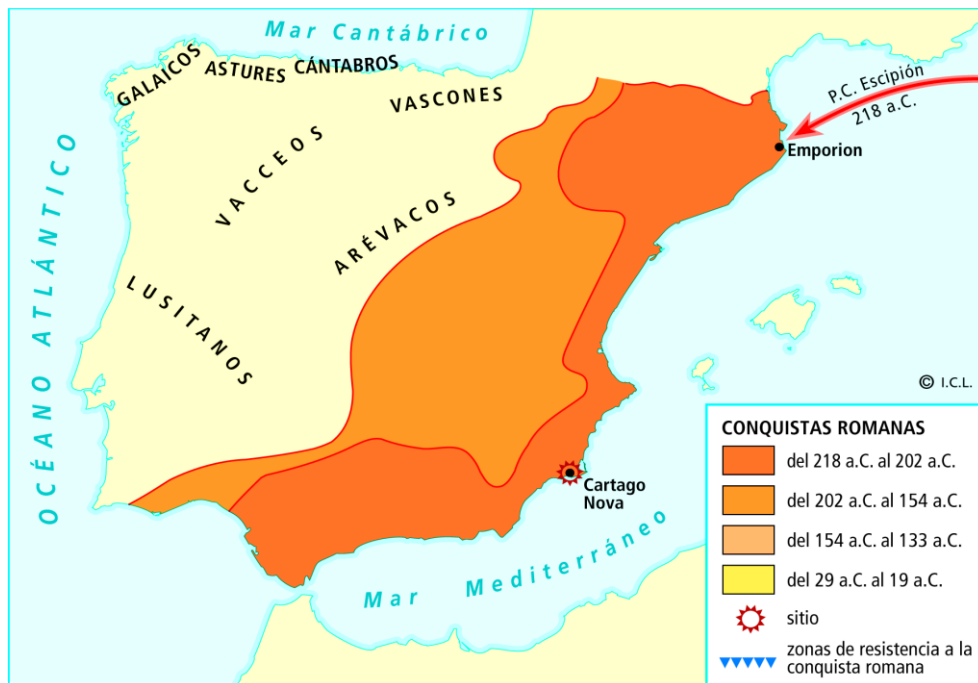
Fuente : Vicens Vives, Ciencias Sociales, geografía e historia 1º ESO.



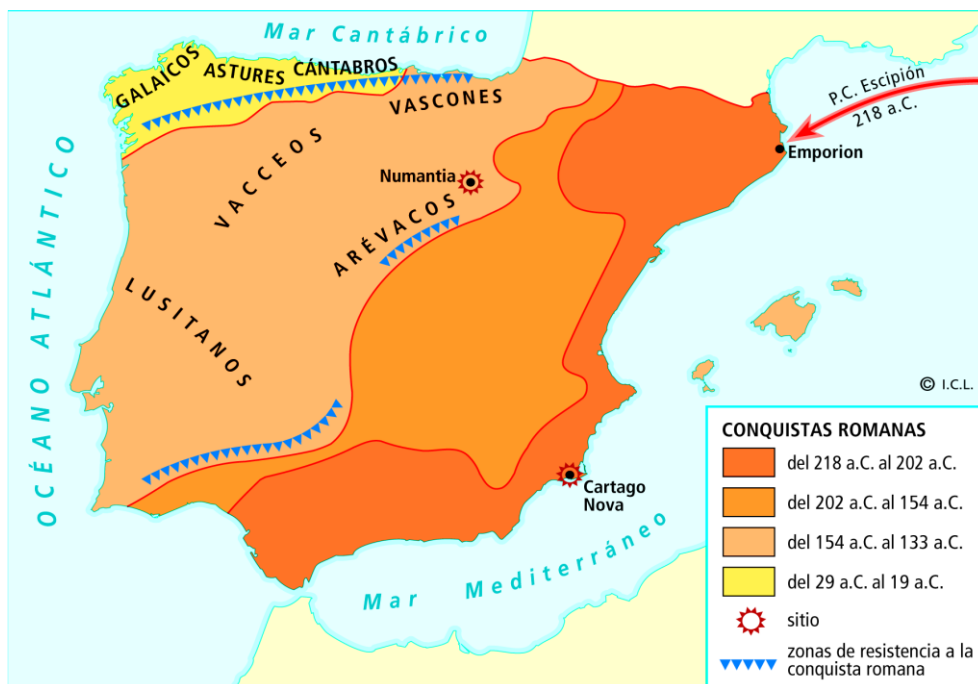
Fuente : Vicens Vives, Ciencias Sociales, geografía e historia 1º ESO.

- Actividad 3

Mapas sobre las fases de la conquista romana de la Península Ibérica.



Fuente : Vicens Vives, Ciencias Sociales, geografía e historia 1º ESO.



Fuente : Vicens Vives, Ciencias Sociales, geografía e historia 1º ESO.

Preguntas de reflexión por parejas:

¿Qué impacto tubo en la Península Ibérica la llegada y consolidación de Roma?

¿Qué aspectos o elementos de la sociedad actual puedes identificar como herederos de la cultura romana, identifica y razona al menos 5?

- **Actividad 5**

¿Cómo se consolida la religión cristiana en Roma? ¿Cuál es la religión predominante en la Europa actual? ¿Por qué?

- **Actividad 6**

Guion e instrucciones: trabajo colaborativo sobre Barcino.

1. Selecciona una de las temáticas planteadas sobre Roma.
2. Investiga, analiza y selecciona aquella información que pueda ser de utilidad para realizar una presentación y la elaboración de un podcast.
3. Para realizar la exposición se deberá emplear un PowerPoint que sirva como apoyo y complementación de la presentación. Los apartados que deberán aparecer en dicha exposición son: la contextualización de la ciudad de Barcino, la explicación del elemento seleccionado de Barcino y su relación con la temática elegida al inicio del trabajo, finalmente, realiza una valoración grupal sobre la visita y su ayuda en la ejecución del trabajo. La duración de la presentación podrá durar entre 5 y 10 minutos.
4. Para elaborar el Podcast, se empleará la web Anchor, donde deberás registrarte para poder realizar cualquier grabación. [Anchor - The easiest way to make a podcast](#)
Una vez registrado, solo tendrás que acceder al apartado de grabación y luego podrás visitar la biblioteca para almacenar y compartir cualquier grabación. El objetivo del podcast es exponer al público, la explicación sobre el ámbito de Roma que habéis dominado con la realización de la investigación. La duración del Podcast debe aproximarse a los 5 minutos.

Nota: Para elaborar el trabajo correctamente, debéis repartiros las tareas a realizar, de manera equitativa, así como planificar la temporalización de las reuniones para poder llevarlo a cabo.

Para evaluar el trabajo colaborativo se emplearán escalas de valoración, por ello, en este link, se os facilitan los criterios para su consulta: [exposición](#) y [podcast](#).

Estructura y desarrollo de la visita

9:00-> Salida del instituto con metro, 9:30-> Llegada a la parada de Metro Jaume I, 9:30-11:00-> Itinerario por la muralla romana de Barcino, 11:00-11:30-> Almuerzo, 11:30-12:30 exploración 3D del recorrido completo de la muralla, 12:30-13:30-> itinerario de la puerta *decumana* de la plaza Nova, los restos del acueducto y el templo de Augusto; 13.30-15:00-> Comida y tiempo libre, 15:00-16:45-> visita del subsuelo arqueológico de la Plaza del Rei, 16:45-17:30-> vuelta al instituto.

En la primera parte, se realizará un itinerario y explicación de los restos vigentes de las murallas romanas de Barcelona, así como su contextualización histórica y continuidad hasta casi la totalidad de su destrucción.

En la segunda parte, se realiza una actividad de exploración mediante la aplicación de Barcino 3D, donde se muestra en tiempo real, la recreación virtual de donde se situarían las murallas en el actual entramado urbano de Barcelona. De tal manera, cada grupo indagará y descubrirá cual era el recorrido de la estructura defensiva, por medio de sus móviles personales, o en su ausencia, mediante tabletas digitales facilitadas por el centro educativo.

La tercera parte, se centrará en el itinerario del resto de vestigios de Barcino, por un lado, aquellos que se ubican de manera aislada (puerta *decumana* de la plaza Nova, los restos del acueducto y el templo de Augusto) y, por otro lado, del subsuelo de la Plaza del Rei, donde se sitúa, una exposición arqueológica de las plantas y restos de algunas de las edificaciones de la antigua Barcino.

Anexo C

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CONTINUA					
		SOBRESALIENTE (9-10)	Notable (7-8,9)	BIEN (5-6,9)	INSUFICIENTE (0-4,9)
Actitud (10%)	Comportamiento (5%)	Excelente en todas las sesiones.	Excelente, en la mayoría de las ocasiones.	Aceptable, por norma general.	Inadmisible en la mayor parte de las situaciones.
	Participación (5%)	Excelente, proactivo e implicado en todas las sesiones.	Proactivo e implicado generalmente.	Participa irregularmente.	Participación muy escasa.
ACTIVIDADES (90%)	La república de Roma y su expansión (7+8=15%)	Muestra una excelente comprensión de las características clave de la organización socio-política.	Comprende las características clave	Expone la mayoría de las características clave.	Incomprensión de las características clave.
		Describe e interpreta a la perfección el mapa.	Describe e interpreta adecuadamente el mapa	Describe adecuadamente el mapa, pero falla en la interpretación (o viceversa)	Falla en la interpretación y descripción del mapa.
	El impacto de la Romanización (10+15=25%)	Describe e interpreta a la perfección el mapa.	Describe e interpreta adecuadamente el mapa	Describe adecuadamente el mapa, pero falla en la interpretación (o viceversa).	Falla en la interpretación y descripción del mapa.
		Realiza una perfecta reflexión.	La reflexión es correcta, pero falla en la estructuración de las ideas.	Reflexión poco profunda y presenta fallos de argumentación.	Carece de reflexión y de argumentación.
	El Imperio Romano (15+10=25%)	Interpreta a la perfección la fuente escrita.	Realiza una interpretación adecuada.	Realiza una interpretación poco profunda.	Incomprensión de los contenidos.
		Muestra excelentemente la comparativa.	Realiza una comparación con la mayoría de las aspectos clave.	Realiza una comparativa poco clara.	No se muestra una diferenciación correcta entre las dos etapas.
	La Religión en Roma (10%)	Muestra excelentemente la comparativa.	Realiza una comparación con la mayoría de las aspectos clave.	Realiza una comparativa poco clara.	No se muestra una diferenciación correcta entre las dos etapas.
		Realiza una perfecta reflexión.	Realiza una interpretación adecuada.	Realiza una interpretación poco profunda.	Incomprensión de los contenidos.
	Terminos propios del contexto histórico-geográfico (10%)	Utiliza los términos propios del contexto histórico-geográfico .	Utiliza la mayoría de los terminos propios del contexto histórico-geográfico.	Escasa presencia de los terminos propios del contexto histórico-geográfico.	Inexistencia de los términos propios del contexto histórico-geográfico.
	Ortografía (5%)	Emplea un lenguaje sin errores ortográficos.	Comente faltas ortográficas.	Realiza una cierta cantidad de errores ortográficos.	Abundancia de errores ortográficos.

Fuente : elaboración propia.

Escala de Valoración para la actividad 6: exposición.

	1	2	3	4	5
Exponen los contenidos de manera clara, precisa y minuciosa.					
Comprenden claramente el tema a profundidad y lo presentan de manera convincente					
Son críticos con la información tratada y realizan una buena interpretación					
Los contenidos expuestos están bien organizados					
Se emplea un uso de gestos, contacto visual y tono de voz adecuado.					
Capa apartado de la exposición está bien apoyado con los elementos empleados en las diapositivas					

Fuente : elaboración propia.

Escala de Valoración para la actividad 6: podcast.

	1	2	3	4	5
La información está bien articulada.					
Realizan una buena reflexión de los contenidos expuestos.					
Las entradas son seguras y el tono atractivo.					
El guion es creativo y está bien desarrollado.					
Se expresan con fluidez y un ritmo adecuado.					
Comprenden los contenidos que transmiten.					

Fuente : elaboración propia.

Encuesta de satisfacción: autoevaluación de la propuesta por parte del alumnado.

Evalúa el nivel de satisfacción de 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (muy satisfecho)					
Práctica docente	1	2	3	4	5
El profesor realiza una clase amena y entretenida.					
El docente es enérgico y está motivado.					
El profesor respeta y valora la implicación del alumnado.					
El docente es claro y conciso en la resolución de las dudas.					
Unidad Didáctica	1	2	3	4	5
Los contenidos eran comprensibles.					
La información trabajada es importante e útil.					
La cantidad de contenidos a adquirir era la adecuada.					
Los contenidos me han parecido interesantes.					
Actividades	1	2	3	4	5
Han sido entretenidas y estimulantes.					
Me han facilitado la comprensión de los contenidos.					
Se han adecuado a mi nivel y ritmo de aprendizaje.					
No modificaría la tipología de las actividades					

Fuente : elaboración propia.

Encuesta auto-evaluativa del trabajo realizado por el alumnado.

Autoevalúa el grado de aprendizaje adquirido de 1 (insuficiente) y 5 (Sobresaliente)					
Actividades	1	2	3	4	5
Me he mostrado implicado en las actividades.					
He realizado las actividades satisfactoriamente.					
No he precisado de apoyo para realizar las actividades.					
Trabajo Colaborativo	1	2	3	4	5
Me he implicado, equitativamente, con el resto de mi grupo.					
He ayudado a resolver las dudas de mis compañeros.					
Los integrantes de mi grupo han trabajado todos por igual.					
Rendimiento y trabajo individual	1	2	3	4	5
Mi actitud ha sido excelente en todas las sesiones.					
He sido proactivo y he mostrado interés en todas las clases.					
He respetado siempre al resto de mis grupo-clase y al docente.					

Fuente : elaboración propia.