

Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística

Una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa



Alumna: Laura Pérez Berasategui

Director: Pablo González Tornel

Máster universitario de profesor/a en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas

Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística.

*Una propuesta didáctica sobre la Revolución
Francesa.*

ALUMNA: LAURA PÉREZ BERASATEGUI

DIRECTOR: PABLO GONZÁLEZ TORNEL



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MASTER UNIVERSITARIO DE PROFESOR/A EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS
CURSO 2015 – 2016

Castellón, 2016

Resumen

El presente trabajo muestra una propuesta didáctica planteada para el alumnado de la asignatura de historia, basada en el empleo de la imagen artística como recurso motivador y que facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con ello se intenta proponer un cambio metodológico alejado de la tradicional clase magistral y establecer la importancia del arte en la formación de los/las estudiantes. La metodología empleada se basa en la participación activa y el trabajo en grupo, mediante los cuales el alumnado tiene que realizar una serie de actividades con la imagen artística como hilo conductor. Al final se analizan estas actividades para llegar a una serie de conclusiones en las que se confirma el factor motivador que proporciona el empleo de imágenes como recurso en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su capacidad para ayudar a lograr un aprendizaje significativo de la materia.

Palabras clave: Arte, imagen, motivación, historia, Revolución Francesa.

ÍNDICE

01	PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA/ ▶ PÁG. 01
02	JUSTIFICACIÓN / ▶ PÁG. 03
03	OBJETIVOS/ ▶ PÁG. 07
04	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL VALOR DIDÁCTICO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA/ ▶ PÁG. 08
05	COMPETENCIAS CLAVE/ ▶ PÁG. 12
06	METODOLOGÍA DE TRABAJO/ ▶ PÁG. 15
07	DESARROLLO DE LA PROPUESTA/ ▶ PÁG. 23
08	RESUMEN DE LA PROPUESTA/ ▶ PÁG. 42
09	CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL/ ▶ PÁG. 44
10	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA/ ▶ PÁG. 46
11	RELACIÓN DE ILUSTRACIONES/ ▶ PÁG. 50
	ANEXOS

01. Presentación de la propuesta.

“Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística. Una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa” surge como un modelo metodológico alternativo, frente a la tradicional enseñanza de las Ciencias Sociales y más concretamente de la asignatura de Historia a nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

La realidad que encontramos dentro de las aulas de historia es bastante desoladora, ya que en la mayoría de los casos la asignatura se imparte con una metodología tradicional, basada en el discurso oral y la habilidad memorística, que no logra despertar la curiosidad del estudiantado, acostumbrado a estímulos continuos.

Planteado este problema, cabe preguntarse si los futuros y futuras docentes queremos seguir transmitiendo los conocimientos de este modo, o si por el contrario, preferimos enseñar la Historia a nuestros alumnos/as de un modo más crítico, reflexivo y motivador.

Como respuesta a esta cuestión, en este trabajo se plantea una propuesta de enseñanza – aprendizaje de la historia a través del uso de la imagen artística como herramienta didáctica motivadora, que permite lograr un aprendizaje significativo y favorece el desarrollo de las competencias clave.

Para ello, en primer lugar, se delimita el empleo de un tipo de imagen concreto: la imagen artística. Concepto que emplearemos para referirnos a aquellas imágenes que nos transmiten diferentes manifestaciones artísticas como son la pintura, el grabado, la escultura, la arquitectura etc. Con ello se intenta dar mayor visibilidad al arte en el periodo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, ya que pese a los beneficios que aporta al desarrollo del alumnado, apenas tiene representación dentro del currículo.

Al mismo tiempo, se desarrolla una fundamentación teórica basada en la bibliografía existente sobre el tema, así como los estudios e investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años. Se hace especial hincapié en el potencial didáctico de la imagen, y en la importancia y las posibilidades del arte como recurso educativo.

A nivel metodológico, se ha dado especial importancia al procedimiento de planificación de la propuesta, presentando de manera detallada el trabajo previo de búsqueda

de imágenes, selección de las mismas, y diseño y creación de los recursos y actividades didácticas.

Para el desarrollo de las actividades se ha apostado por metodologías de carácter activo, en las que el alumnado es el protagonista del aprendizaje, y basadas en las competencias clave y por el empleo de las TIC. Es importante tener en cuenta que el modelo que se presenta puede adaptarse a cualquier unidad del currículo de la asignatura de historia, de cualquiera de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, o incluso el Bachillerato. Sin embargo, para el desarrollo de esta propuesta se ha elegido el tema de la *Revolución Francesa* correspondiente, según el marco común del currículo de la ESO de la Consellería de la Comunitat Valenciana, al *Bloque 3: La era de las revoluciones* de la programación de 4º ESO.

Se ha optado por esta unidad por tratarse de un acontecimiento fundamental de la historia universal que marca el paso hacia edad contemporánea y que permite trabajar conceptos clave para la comprensión de la sociedad actual, como por ejemplo: revolución, derechos humanos, constitución, sufragio o igualdad. Además, permite enfocarlo desde diferentes puntos de vista, abandonando el tradicional tratamiento político y social que se suele dar a la historia, para verse también desde una perspectiva más social y cultural.

En las actividades el alumnado trabajará tanto la historia, cómo la historia del arte desde una perspectiva nueva. Se abandona la tradicional enseñanza de la historia basada en el discurso oral, y se emprende un nuevo camino hacia una manera más cómoda y fácil de comprensión de lo abstracto con la imagen artística como compañera, y también se abandona la tradicional lectura formal que hasta ahora se ha hecho del arte, para verlo desde un contexto más amplio directamente relacionado con la historia.

Como punto final, se emiten una serie conclusiones y una valoración personal acerca de la propuesta, en las que se hace especial hincapié en las expectativas previas que se tenían antes del comienzo del trabajo y el resultado que finalmente se ha obtenido.

02. Justificación.

Actualmente, estamos viviendo un momento en que cada día que pasa somos testigos de situaciones que hace tan solo unos pocos años nos hubieran resultado inimaginables. Hablamos constantemente por Whatsapp con nuestros/as amigos/as y conocidos/as para contarnos cada detalle de nuestras vidas, ya no pasamos por el quiosco de nuestro barrio a comprar el periódico sino que lo leemos a través de una pantalla e incluso, si vamos con mucha prisa, podemos hacer la compra sin pasar por el supermercado. Sin duda, el mundo se está transformando, la forma de comunicarnos, nuestra forma de vivir.

Sin embargo, cuando entramos en un aula de secundaria rápidamente observamos que prácticamente nada ha cambiado desde que nosotros, nuestros hermanos, incluso nuestros padres, iban a la escuela. El escenario es el mismo: un profesor de pie y hablado ante una hilera de alumnos/as sentados en sus pupitres tomando apuntes o subrayando el libro de texto. Así cada día. De lunes a viernes. Cada mes. Durante nueve meses al año. (Acaso, 2013). Con este tipo de metodología ¿Cómo podemos pretender que la juventud tengan interés por aprender?

Esta situación resulta paradójica, si tenemos presente el hecho de que la investigación educativa ha sufrido un fuerte avance en los últimos quince años “siendo hoy el periodo de más alta producción de conocimiento pedagógico y de acercamiento a niveles de calidad científica, con un grupo de investigadores/as que aumenta progresivamente y a ritmo creciente” (De la Orden, 2014: 40). En el ámbito universitario es habitual hablar acerca de innovación educativa y nuevas metodologías asociadas a paradigmas basados en el aprendizaje autónomo como por ejemplo: el trabajo cooperativo o la tutoría proactiva. Sin embargo, sigue existiendo una importante brecha entre la teoría y la práctica docente.

Una grieta que es aún mayor en el ámbito de las Ciencias Sociales, y más concretamente en la enseñanza - aprendizaje de la historia. Vivimos en una sociedad cada vez más centrada en la importancia de los conocimientos de carácter científico o técnico, en la que las materias como matemáticas, física, química o ciencias naturales, tienen una

mayor relevancia tanto en los currículos¹ de Educación Secundaria Obligatoria, como a nivel de innovación educativa. Y es que las Ciencias Sociales a pesar de tratarse de una ciencia, a menudo no son consideradas como tal, sino que son vistas como materias puramente culturales directamente relacionadas con el discurso oral y aprendizaje memorístico, y que por lo tanto, no dan lugar al desarrollo de actividades de carácter discursivo, de indagación o de resolución de problemas (Prats y Santacana, 1998).

Esta concepción que se tiene de las Ciencias Sociales, hace patente la necesidad de dar un nuevo impulso a la pedagogía y didáctica de las mismas. Si queremos que el alumnado tenga interés por estas materias debemos dar un paso hacia delante e intentar implementar nuevas estrategias metodológicas más motivadoras y más acordes a los tiempos en que vivimos.

Y es que nos hallamos completamente inmersos en la “sociedad de la imagen”. Hacemos un uso sistemático de las nuevas tecnologías en nuestro día a día y sin importar dónde nos encontremos los estímulos visuales nos rodean por todas partes. Contamos con un número casi infinito de imágenes a nuestra disposición, tanto en Internet (accesibles desde cualquier dispositivo móvil, tableta u ordenador) como en publicaciones impresas en papel, que nos ofrecen imágenes de gran calidad relacionadas casi con cualquier tema.

Ante esta realidad es preciso que llevemos a cabo una reflexión en cuanto a su función y su sentido educativo. Para ello hay plantearse la siguiente cuestión: ¿cómo son empleadas las imágenes en las aulas de las Ciencias Sociales? ¿Y más concretamente cómo se utilizan en la enseñanza – aprendizaje de la historia? En primer lugar, debemos analizar el recurso didáctico más empleado en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la actualidad: el libro de texto. Si nos detenemos un instante a observar los manuales escolares

¹ Las materias consideradas de ámbito científico están desglosadas en varias asignaturas, que varían dependiendo del curso. En 1º ESO se cursan: Matemáticas (3h), Ciencias de la naturaleza (3h) y Tecnologías (2h). En 2º ESO se cursan: Matemáticas (4h), Ciencias de la naturaleza (3h). En 3º ESO se cursan: Matemáticas (3h), Biología y geología (2h), Física y química (2h) y Tecnologías (3h). Y finalmente, en 4º ESO todo el alumnado cursa la asignatura de Matemáticas (4h) y los alumnos/as que eligen la especialidad de ámbito científico además, pueden estudiar: Biología y geología (3h), Física y química (3h) y Tecnologías (3h). Por su parte, Ciencias Sociales se presenta como una única asignatura denominada Ciencias Sociales: Geografía e Historia, que durante todo el ciclo de la ESO es impartida como una asignatura troncal con una carga lectiva de tres horas semanales.

de Historia de Educación Secundaria Obligatoria podemos observar que “se ha pasado de unos manuales basados fundamentalmente en el texto escrito de sus autores, a otros en los que las imágenes icónicas, con o sin comentarios, ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible” (Valls, 2001: 28). Sin embargo, suelen pasar totalmente desapercibidas como meras ilustraciones y no se les da un tratamiento didáctico adecuado.

Esta realidad no se reduce únicamente a los libros y manuales de texto. Como ya se ha indicado, Internet también ofrece infinitas posibilidades a la hora de seleccionar y obtener imágenes de todo tipo, por lo que cada día más docentes optan por utilizarlo como un recurso habitual en sus clases, pero no siempre lo hacen de manera adecuada. Uno de los usos más comunes que suele darse a la red es la descarga de imágenes para emplear en sus presentaciones, confeccionadas con programas como Microsoft Power Point o similares.

De nuevo, en este tipo de presentaciones hallamos que las imágenes son empleadas como un elemento ilustrativo u ornamental, bien para acompañar al texto o bien como imagen decorativa que permanece proyectada de fondo mientras el/la docente explica la materia, sin hacer referencia alguna a las mismas.

En ambos casos, las imágenes no son identificadas como fuentes para extraer información fundamental, ni son empleadas como elemento de apoyo para comprender los contenidos. Aparecen siempre supeditadas a la palabra escrita y al discurso oral, que son quienes reciben prácticamente la totalidad de la atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Algo realmente curioso si tenemos en cuenta que la imagen “ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación. La imagen domina la cultura de hoy en día” (Pro, 2003: 27).

Ante esta situación es esencial intentar superar esa concepción simplista que, de manera generalizada, se tiene del uso de la imagen y darle el valor que realmente la corresponde, viéndola y entendiéndola como una producción de saber. Para ello, se ha concebido esta propuesta “Aprender y enseñar historia a través de la imagen artística: una propuesta didáctica sobre la Revolución Francesa”, en la que se emplea la imagen como principal recurso didáctico que ayuda a entender, interpretar y contextualizar el pasado.

Pero va un paso más allá y se centra en el uso de las imágenes de índole artística con la intención reivindicar el lugar, los beneficios y el valor didáctico del arte en la enseñanza.

Si nos detenemos un momento y analizamos la presencia del arte en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria no es difícil darse cuenta de que “no es regular, y su estudio no es significativo ni sistemático ya que queda diluido en temarios sobrecargados de otros contenidos” (Lozano, 2013:4). La densidad del currículo de Ciencias Sociales es tal que la docencia se ha visto dirigida básicamente hacia las disciplinas tradicionales, Geografía e Historia, que han absorbido a otras propias de la materia como es el caso del arte (García y Cascajero, 2003). Los/las docentes tienen que enseñar en tan sólo tres cursos toda la historia de la humanidad, desde la prehistoria hasta los últimos acontecimientos del siglo XXI, y en este contexto no tiene cabida la enseñanza de la historia del arte, no hay tiempo.

El empleo de imágenes artísticas en la enseñanza – aprendizaje de la historia ofrece una solución para poder trabajar los contenidos y competencias propias de la historia del arte y que no caigan en el olvido. Todo ello de un modo más práctico y reflexivo, abandonando el estudio formal que se suele realizar del arte basado en su descripción (técnica, estilo, datación etc.) a través de la vida de los artistas, para trabajarlo desde un contexto más amplio y relacionado directamente con el discurso histórico.

Cabe señalar que esta propuesta no es la invención de un día ya que la incidencia positiva del estudio con imágenes, así como los beneficios del arte en el desarrollo de los estudiantes, ya ha quedado patente en varios estudios y está reforzada por numerosos/as autores/as, tal y cómo veremos en el apartado dedicado a la fundamentación teórica.

03. Objetivos.

3.1. Objetivos de la propuesta.

- ▶ Mostrar el valor pedagógico de las imágenes y fomentar su uso didáctico en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales en general, y de la historia en particular.
- ▶ Reivindicar el lugar de la historia del arte en la enseñanza, así como sus beneficios en el desarrollo del estudiantado.
- ▶ Demostrar la utilidad de las diferentes manifestaciones artísticas como fuentes fundamentales para el estudio y comprensión de la historia.
- ▶ Promover la importancia y el valor del patrimonio histórico y artístico.
- ▶ Sustituir las metodologías de enseñanza tradicionales por metodologías activas basadas en las competencias clave para generar cambios en la práctica docente.
- ▶ Diseñar actividades multinivel que despierten el pensamiento crítico y favorezcan la participación y el debate en el aula.

3.2. Objetivos de las actividades.

- ▶ Manejar fuentes que permitan comprender los complejos procesos de cambio político, económico y social del periodo histórico que se trabaja, de un modo reflexivo y crítico.
- ▶ Aprender a leer imágenes e interpretar la información que nos aportan, comentar los detalles y el conjunto, y descifrar los símbolos que contienen y conocer sus significados.
- ▶ Conseguir que hagan un uso responsable y razonado de las TIC respetando los derechos de autor y las licencias de uso de los contenidos de Internet.
- ▶ Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación.
- ▶ Potenciar la socialización del alumnado mediante el trabajo colaborativo en grupo.

04. Fundamentación teórica: el valor didáctico de la imagen artística.

El arte es una fuente histórica fundamental, no sólo para el estudio de la propia historia del arte, sino también, como veremos a continuación, para el estudio de la historia.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de fuente histórica? Se entiende por fuente histórica cualquier vestigio o testimonio humano, material, documental, oral o patrimonial que nos ofrezca información sobre el pasado, es decir, una huella del pasado en el presente que nos permite reconstruir la historia. Sin duda alguna, se trata de un concepto muy amplio, por ello es preciso acotarlo haciendo una distinción entre fuentes primarias y fuentes secundarias. Se consideran fuentes de carácter primario aquellas que son producidas coetáneamente por la sociedad del momento y fuentes secundarias aquellas producidas por la comunidad científica con el objetivo de contextualizar correctamente o interpretar las fuentes primarias (Tribó, 2005). “Al igual que los textos o los testimonios orales, las imágenes son una fuente importante de documentos histórico. Reflejan un testimonio ocular” (Burke, 2005:17). Por tanto, el arte es una fuente de carácter primario.

Pero no se trata de una fuente cualquiera, el arte ha sido el principal medio para transmitir información del ser humano desde los tiempos prehistóricos, una crónica contemporánea de la época en la que se creó. Antes de que el hombre supiera escribir, pintaba sobre las rocas imágenes que nos han llegado a través de cuevas como las de Altamira (Santillana del Mar, Cantabria) o Lascaux (Dordoña, Francia) en las que se esforzaban por transmitir sus experiencias (Díaz Barrado, 2012). Y a lo largo de toda la historia sus temas y sus representaciones han narrado y descrito acontecimientos y biografías del pasado (Calavia, 2000). “Tienen un testimonio que ofrecer acerca de la organización y puesta en marcha de los acontecimientos grandes y pequeños: batallas, asedios, rediciones, tratados de paz, huelgas, revoluciones, concilios con la iglesia, asesinatos, coronaciones, entradas de gobernantes o embajadores a ciudades, ejecuciones y otros castigos públicos, etc.” (Burke, 2005:177). De este modo, podemos conocer el aspecto de personajes históricos como Fernando VII y su familia gracias a pinturas de Francisco de Goya como por ejemplo: “La familia de Carlos IV” (1800, Museo Nacional

del Prado, Madrid), podemos acercarnos a lugares lejanos en el espacio y en el tiempo, y conocer como era, por ejemplo, el aspecto de la Venecia del siglo XVIII gracias los paisajes urbanos pintados por Canaletto como “La plaza de San Marcos de Venecia” (1723 – 1724, Museo Thyssen – Bornemisza, Madrid), o ver cómo se desarrollaron hechos importantes como la coronación de Napoleón gracias al cuadro pintado por Jacques – Louis David (1807, Museo del Louvre, París).

Además, de un importante instrumento divulgativo, el arte es un instrumento didáctico significativo. El valor didáctico del arte y también de la imagen, no es algo nuevo que hayamos inventado en la actualidad. A lo largo de diversas etapas en la historia se ha conferido a ambos un importante valor didáctico y pedagógico, que adquirió su máximo esplendor durante la Alta Edad Media en la que destacaron las imágenes sacras del románico. “Durante el medievo las imágenes adquirieron un papel protagonista dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje impulsado por la iglesia. Las artes plásticas se instrumentalizaron con una finalidad pedagógica, debían instruir en la fe y enseñar en los modelos de conducta emanados por la Iglesia para el conjunto de la sociedad” (Ruiz y Muñoz, 2003:227). Iglesias y monasterios estaban decorados con esculturas y pinturas que representaban los elementos esenciales de la doctrina cristiana, por ejemplo: podían contemplarse escenas que hacían referencia al infierno en el famoso tímpano de la iglesia abacial de Santa Fe de Conques (siglo XII, Francia) o la escena del pecado original en las pinturas murales de la Ermita de la Vera Cruz de Maderuelo de Segovia (siglo XII), que actualmente pueden verse expuestas en el Museo Nacional del Prado, Madrid.

El manejo de fuentes artísticas ayuda desarrollar capacidades intelectuales y de carácter emocional. Los/las adolescentes de nuestro tiempo que cursan la Educación Secundaria Obligatoria poseen unas mentes muy rígidas que deben ser erradicadas para que su pensamiento sea capaz de generar una actitud crítica y reflexiva, pero también útil. Y esto podemos conseguirlo gracias a las artes (Einser, 2002).

De este modo, el valor pedagógico y didáctico del arte es incuestionable.

Pero el arte no puede trabajarse directamente dentro del aula. Para poder trabajar directamente con el patrimonio artístico es preciso salir del aula y programar visitas a museos, yacimientos o monumentos. Sin embargo, actualmente tenemos acceso a reproducciones o ilustraciones que pueden ser empleadas para trabajar las diferentes

manifestaciones artísticas dentro del aula. El empleo de estas imágenes en el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene amplias posibilidades educativas.

En primer lugar, se trata de un elemento motivacional que permite captar la atención del estudiantado. La motivación tiene una gran importancia en el proceso educativo, debido a que crea y estimula el interés por lo que se está enseñando. El alumnado sólo aprende si realmente quiere aprender, pero esta predisposición no se suele dar de forma espontánea, sino que en la mayor parte de las ocasiones tiene que ser inducida por el/la docente, que es quien, a través de diferentes recursos e instrumentos, debe ser capaz de propiciar el interés del alumnado (Vaello, 2011). Un recurso eficaz es el empleo de imágenes ya que estimula su curiosidad inicial, algo que propicia que aumente la motivación, así como otras capacidades como por ejemplo: la observación, la comparación, la reflexión, la autonomía o la responsabilidad. Hace que estén más atentos a los aprendizajes y se impliquen más en las actividades que se propongan (Rigo, 2014).

En segundo lugar, el empleo de imágenes ayuda a comprender conceptos abstractos y difíciles de interpretar. Cuando explicamos historia, el estudiantado se enfrenta a numerosos conceptos abstractos como por ejemplo: poder, democracia, dictadura o paz, que no son asumibles fácilmente.

El discurso oral y la memorización no son suficientes para conseguir su comprensión, puesto que estas nociones son presentadas al alumnado desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria hasta el último curso de Bachillerato y, cuando pasa el tiempo, en la mayoría de los casos suelen reconocer que no las recuerdan o que no las han entendido (Hernández Cardona, 2002). Para trabajar los conceptos más complejos puede emplearse, entre otros recursos, el apoyo visual ya que en palabras de Levin (1981) “las ilustraciones pueden facilitar el aprendizaje de la información contenida en el texto, mejorando la comprensión o retención de la información y pueden dentro de una función cognitiva, aportar información más allá de aquella indicada verbalmente” (citado en Pro, 2003:36).

Y en tercer y último lugar, cabe señalar que el empleo de imágenes favorece el fortalecimiento de la capacidad cognitiva del estudiantado. El lenguaje visual ayuda a fortalecer la comprensión del mundo e interpretar de manera más crítica su contexto ya que “su concepto va más allá de la percepción visual, implica pensamiento, tanto de quien la

produce, como de quien la recibe. Detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples formas y por múltiples interpretantes” (Zunzunegui, 1998:14).

Se agudiza el sentido de la observación y se fortalecen los conocimientos para permitir captar mejor la información por lo que sirve para “formar alumnos y alumnas con más recursos para descodificar información y con más posibilidades de comunicación” (Pro, 2003:39).

Para concluir, es preciso señalar que existen experiencias a nivel práctico que corroboran la utilidad didáctica del uso de la imagen como estrategia pedagógica y didáctica que mejora los procesos de enseñanza – aprendizaje. Caben ser señalados dos: Maite Pro (2003), y Cristòfol Trepas y Maria Feliu Torruella (2007).

Maite Pro (2003) nos muestra tres ejemplos de proyectos de trabajo con medios audiovisuales en los que se aprecia como “alumnos y alumnas extraen información y, a la vez, se observa cuál es el uso que se hace de la imagen en general para comprobar su incidencia” (Pro, 2003:51). En los tres proyectos que obtienen muy buenos resultados a nivel de “motivación, situación del tema y comprensión del mismo” (Pro, 2003: 56). Sin embargo, la autora observa que el alumnado en general tiene dificultades para leer las imágenes, básicamente, porque nadie les ha enseñado cómo hacerlo, ni han tenido a su alcance unos criterios para ello. Es fundamental, que el profesorado sea quien ofrezca unas pautas a nuestros/nuestras estudiantes para que en plena sociedad de la información sean capaces de descifrar e interpretar imágenes.

En el caso de Trepas y Feliu (2007) se narra la experiencia vivida durante el curso 2006 - 2007 en seis centros de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña, en los que introducían las nuevas tecnologías en el aula, a través de las presentaciones en Power Point, para emplear recursos como las imágenes en la enseñanza de la historia, concretamente para enseñar el tema de la Edad Media en Cataluña. Por ejemplo: emplearon la comparación de imágenes que comprendían la reconstrucción histórica de la misma ciudad en la época romana (siglo II d.C.) y en la que estaban estudiando (siglo IX - X) para constatar que la historia no siempre sigue un hilo de progreso material, sino que se pueden vivir largas épocas de retroceso; o también para comparar el hábitat señorial, los castillos de la época, con el humilde hábitat campesino.

La investigación mostró que alumnos y alumnas respondían mejor a los estímulos visuales lo que “mejora el rendimiento escolar, favorece la atención y el interés del alumnado” (Trepāt y Feliu, 2007: 3) y que además se obtuvieron “calificaciones mejores a las esperadas resto a otros temas impartidos con el sistema tradicional y el simple apoyo del libro de texto” (Trepāt y Feliu, 2007:10).

05. Competencias clave.

Esta propuesta pretende crear aprendizajes basados en las competencias clave, trabajándolas casi en su totalidad en la secuenciación de actividades planteadas. Son tres las competencias que trabajaremos de forma especial debido a que apenas se potencian en la metodología tradicional: la competencia en comunicación lingüística, las competencias sociales y cívicas, y la competencia de aprender a aprender.

► **Competencia en comunicación lingüística – CCL.**

La introducción de imágenes artísticas como herramienta didáctica en el aula contribuye al desarrollo de diferentes niveles de comunicación.

Por un lado, se establece una estrecha relación con las imágenes como instrumento de comunicación lo que permite al alumnado familiarizarse con un nuevo tipo de lenguaje, el lenguaje visual.

Por otro lado, la comunicación verbal y escrita proporciona situaciones de debate y de puesta en común que permiten construir un discurso elaborado, trabajar la estructura del discurso, la capacidad de argumentación, la interacción y el desarrollo de destrezas para difundir la información.

► **Competencias sociales y cívicas – CSC.**

Las competencias sociales y cívicas son muy complicadas de trabajar con metodologías tradicionales. Sin embargo, están muy presentes en las metodologías activas basadas en el protagonismo del alumnado. A través de actividades que permiten investigar, participar y colaborar, se fomentan la comunicación y promueven la socialización, evitando la discriminación y la violencia, ya que continuamente tienen que negociar, llegar a acuerdos, colaborar o hacer crítica constructiva.

Además, el conocimiento y comprensión de la realidad histórica de un periodo de cambios como es la Revolución Francesa favorece el análisis crítico de esa sociedad y permite llevar cabo una reflexión sobre los comportamientos sociales de la época, así como, comprender conceptos clave como: democracia, igualdad y derechos humanos.

► **Competencia para aprender a aprender – CPAA.**

Al igual que ocurre con las competencias sociales y cívicas, es una competencia muy complicada de trabajar con las metodologías tradicionales, y sin embargo, tiene un papel predominante en las metodologías activas, como son las presentadas en esta propuesta.

Las actividades multinivel propuestas favorecen que el alumnado gestione diferentes recursos que permiten adquirir un aprendizaje eficaz, de una manera sencilla y significativa, regulando ellos mismos sus propios procesos de aprendizaje.

► **Competencia digital – CD.**

El estudiantado emplea el ordenador con conexión a Internet para realizar actividades de investigación. Esto permite adquirir habilidades básicas en el manejo del ordenador y habilidades de gestión de la información con las que adquieren un alto nivel de conocimiento de las diferentes fuentes de información y recursos disponibles. Además, aprenden a buscar y analizar la información, y son capaces de hacer una correcta elección y un buen uso de la misma según sus necesidades.

► **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor – SIE.**

Esta competencia permite al alumnado desenvolverse adecuadamente y de forma independiente en la realización de las actividades. A través de los diferentes retos propuestos en cada una de las actividades el/la estudiante será capaz de desarrollar iniciativas propias para planificar y llevar a cabo las tareas encomendadas.

► **Conciencia y expresiones culturales – CEC.**

En cada una de las actividades que se proponen se apuesta por potenciar la creatividad y por acercar al alumnado al patrimonio cultural y artístico. Se les despierta y aviva el interés por las manifestaciones artísticas para que las comprendan mejor y sean capaces de analizarlas en su marco histórico y en relación a la sociedad que los genera.

06. Metodología de trabajo.

Con esta propuesta se quiere romper con el modelo tradicional de enseñanza – aprendizaje de la historia basado en las clásicas clases magistrales que tienen como epicentro: el discurso oral, la palabra escrita y el aprendizaje memorístico.

Para ello se ha optado por un cambio metodológico, en el que se toma como punto de partida el destierro del libro de texto como principal recurso didáctico, y se sustituye por una propuesta didáctica propia diseñada y elaborada a medida.

Para realizar las actividades y recursos que las conforman, y poder desarrollarla posteriormente dentro del aula de un modo satisfactorio, es fundamental que exista una planificación y se lleve a cabo un sistema de trabajo organizado, tanto dentro como fuera del aula.

El trabajo previo de diseño y elaboración de los recursos y actividades de enseñanza – aprendizaje, es una parte del trabajo que habitualmente no se tiene presente, pero que en realidad tiene la misma o mayor relevancia que su explotación didáctica en las clases. Para poder adecuar las actividades al alumnado y que estas favorezcan la asimilación de los contenidos, en primer lugar, se han tenido presentes cuatro aspectos fundamentales:

1. Adecuarse al nivel educativo y a los contenidos de la materia.
--

2. Los objetivos que se quieren alcanzar.
--

3. Los criterios metodológicos que se quieren aplicar.

4. Medios de los que se dispone.

En segundo lugar, se ha seguido un riguroso sistema de trabajo basado en tres pasos: la búsqueda de imágenes, la selección de las imágenes y, el diseño y creación de los materiales y actividades didácticas.

1. La búsqueda de imágenes. Para llevar a cabo una búsqueda de imágenes, en primer lugar es recomendable consultar manuales o libros especializados sobre la materia ya que la mayoría van acompañados de ilustraciones e imágenes que pueden servirnos como

referencia o hacen mención sobre alguna obra representativa del periodo que estamos trabajando. En nuestro caso, como punto de partida, se han consultado diferentes manuales generales sobre Historia Moderna y Contemporánea como los de Bergeron (1976), Floristán (2005) y Paredes (2010) en los que se incluyen capítulos específicos acerca del Antiguo Régimen y la Revolución Francesa. A continuación, se han buscado otras obras más específicas sobre el proceso revolucionario como las obras de Hobsawm (2007), Paniagua (1989), Bois (1989) y Rudé (1989), y algunas sobre las manifestaciones artísticas del momento como son las obras de Levey (1994, 1998).

Los libros de texto también pueden servirnos de referencia en la búsqueda de imágenes. Existen diversas editoriales especializadas como Bruño, SM o Santillana, pero la más empleada en la Comunidad Valenciana el ámbito de las Ciencias Sociales es la editorial Vicens Vives. Para esta propuesta se han consultado los libros de Historia de 4º ESO y de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato.

El siguiente paso lógico es realizar una búsqueda en la red. Para ello podemos utilizar numerosos buscadores de imágenes gratuitos o libres de derechos que existen actualmente como por ejemplo: *Creative Commons Search*, pero por ser el más universal hemos empleado el buscador de Google que actualmente, en su buscador de imágenes, cuenta con la opción de filtrar las imágenes por derechos de uso libre.

Además, tenemos a nuestra disposición bancos de imágenes de dominio público o libres como por ejemplo el Banco de Imágenes y Sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación o algunas páginas webs de museos, como el Museo Nacional del Prado que permiten descargar sus imágenes en alta calidad para uso docente.

2. Selección de las imágenes. La selección de las imágenes que se van a emplear es un paso de vital importancia ya que estas “no deben ser simplemente una ilustración, sino un instrumento a partir del cual se pueda abordar el estudio de las temáticas históricas” (Valls, 1995:106) por lo que deben elegirse con sumo cuidado.

Para elegir las imágenes más adecuadas a nuestro propósito, hay que tener muy claras las características que queremos que reúnan y, por lo tanto, establecer unos criterios de selección:

► Distinguir entre fuentes primarias y secundarias. En muchas ocasiones, en los discursos basados en imágenes se producen anacronismos al mezclar fuentes primarias, es decir, imágenes coetáneas que son testimonios de primera mano y contemporáneas a los hechos que representa, con reinterpretaciones hechas a posteriori como es el caso de la famosa pintura de historia del siglo XIX (Valls, 2001). Es fundamental en cualquier discurso de carácter histórico distinguir y contextualizar estos dos tipos de fuentes ya que exigen un tratamiento diferente.

A la hora de seleccionar imágenes es conveniente optar por el uso de fuentes primarias ya que reflejan de un modo más fiel la realidad histórica con la que vamos a trabajar, pero esto no quiere decir que para trabajar ciertos aspectos como por ejemplo la visión del pasado o los símbolos, no puedan emplearse otro tipo de fuentes iconográficas.

► Manifestaciones artísticas que vamos a emplear. En todo momento hablamos de imagen artística, pero esto no significa que únicamente se pueden emplear reproducciones de las artes plásticas como la pintura, el dibujo o el grabado, también pueden emplearse reproducciones de obras arquitectónicas, escultura o artes aplicadas.

► Características de las imágenes. Establecer y determinar los usos o funciones que queremos que tengan las imágenes que vamos a emplear. En el caso que nos ocupa queremos que sean:

Motivadoras	Qué hagan despertar la curiosidad del alumnado, que tengan algún elemento que llame su atención y les estimule.
Narrativas	Qué relaten historias implícita o explícitamente, que nos cuenten algo.
Representativas	Qué muestren hechos o acontecimientos importantes.

3. Diseño y creación de los materiales y actividades didácticas. Este apartado va a determinar el modo en que posteriormente se van a emplear las imágenes artísticas y se van a desarrollar las actividades dentro del aula.

En primer lugar, debemos tener presentes las teorías del aprendizaje y modelos metodológicos que queremos tomar como referencia. En este caso, los principios básicos de la propuesta son:

► El uso de la imagen artística como elemento motivador y facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia. Esto nos lleva a plantear las clases, no sólo desde el punto de vista de los contenidos, sino también desde el modo en que construimos el conocimiento.

► Constructivismo. Tomamos como referencia la corriente constructivista del aprendizaje en la que el/la estudiante es protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje y ha de ser capaz de construir el suyo propio. Para ello, es fundamental contar con la presencia del/la docente como tutor/a o guía, que orientará y dirigirá al alumnado durante la realización de las actividades (Rodríguez, C. Álvarez, D. Bernardo, A.B, 2011).

► Metodología activa – participativa. Hay una implicación activa del alumnado en las clases mediante la realización de las actividades, es quien participa de lleno en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para favorecer esta situación y que el estudiantado no adopte una posición pasiva en el aula, el tiempo de explicación se reduce y se emplea como necesidad práctica para poder llevar a cabo las actividades o realiza posteriormente para resolver los problemas que han surgido durante la práctica (Beltrán, 1998).

► Método histórico o del historiador. Es importante incorporar actividades propias de la disciplina y similares a la metodología que emplean los historiadores en sus proyectos, familiarizando, de este modo, al alumnado a: leer las diferentes fuentes, formular hipótesis, aprender a clasificar los tipos de fuentes, aprender a analizar su credibilidad... Esto permite que el estudiantado no sólo conozca la historia, sino que comprenda cómo podemos conseguir saber lo que pasó (Prats, 2010). En este marco está el trabajo con imágenes artísticas como fuente histórica.

► Aprendizaje colaborativo. El hecho de trabajar en grupos de forma colaborativa mejora los aprendizajes, sus habilidades sociales y comunicativas, sus competencias etc. Ya que el alumnado aprende a relacionarse con el resto de los compañeros y las compañeras, y puede comparar y analizar diferentes puntos de vista. Además es una buena forma de trabajar ciertos aspectos de la competencia social y ciudadana, difíciles de trabajar de otras formas (Barkley, Croz y Howell, 2007).

► De acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) hay que tratar a los alumnos y las alumnas cómo individuos únicos que pueden tener una serie de potencialidades que vale la pena explotar.

Una vez establecidos los principios básicos que van a determinar nuestra propuesta, es preciso establecer: las estrategias metodológicas concretas de las actividades didácticas, su organización y su secuenciación.

La elección del tipo de actividades y el diseño de las mismas no debe realizarse de forma arbitraria, y tampoco pueden desarrollarse al azar, deben seguir una secuenciación lineal y lógica. Siguiendo la clasificación de Casanova (2006) las actividades de nuestra propuesta se dividen en tres bloques: fase introductoria, fase de desarrollo y aprendizaje, y fase de conclusión.

3. Fase introductoria: en esta fase se llevarán a cabo actividades de introducción – motivación que lleven al alumnado ante la realidad del aprendizaje de forma positiva, a su vez serán actividades de que nos permitan detectar los conocimientos previos del alumnado.

Actividad	Estrategia metodológica
Actividad 1. ¿En qué momento de las historia nos encontramos?	Lectura formal y análisis de una imagen.

2. Fase de desarrollo y aprendizaje: las actividades desarrolladas en esta fase están destinadas a asimilar y afianzar los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como su aplicación a otros contextos.

Actividad	Estrategia metodológica
Actividad 2. ¿Cómo era la vida antes de Revolución Francesa?	Lectura subjetiva y análisis de una imagen. Participación activa.
Actividad 3. ¿Es una revuelta? No, sire, es una ¡Revolución!	Trabajo de investigación en el aula. Elaboración y presentación de póster.

<p>Actividad 4. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</p>	<p>Lectura icnográfica y análisis de una imagen. Debate y discusión. Participación activa.</p>
<p>Actividad 5. ¿Qué ha cambiado con la Revolución?</p>	<p>Lectura subjetiva y análisis de una imagen. Participación activa.</p>

3. Fase de conclusión: en esta fase se incluyen dos actividades: la primera, es una actividad de consolidación de conocimientos, y la segunda, una actividad para profundizar.

Actividad	Estrategia metodológica
<p>Actividad 6. Recordamos lo aprendido: ¿Quién es quién?</p>	<p>Identificación de palabras clave e ideas principales.</p>
<p>Actividad 7. Ampliamos conocimientos: Un viaje a París.</p>	<p>Relación de conceptos. Búsqueda de información.</p>

La Evaluación.

El modo de evaluar también es una parte fundamental del cambio metodológico que se propone: el examen deja de ser la herramienta principal de evaluación y se habilitan otros instrumentos basados en evidencias.

Es fundamental que la evaluación se planifique desde un primero momento y se comparta con el alumnado antes del comienzo de las actividades ya que el modo de evaluar condiciona en alto grado su actitud hacia el aprendizaje y, por lo tanto, afecta a la calidad del mismo (Trepát, 2011).

¿Qué se evalúa?

1. El cumplimiento de los objetivos didácticos, la adquisición de las competencias clave y el grado de saber acerca de los contenidos de la materia que se trate.
2. La participación en los procesos de grupos, es decir, la actitud, la participación y el comportamiento.

¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?

La evaluación de esta propuesta es de carácter formativo, es decir, una evaluación continua de las actividades planteadas a lo largo de su desarrollo. No habrá prueba evaluación sumativa o examen al final.

Para llevar a cabo la evaluación se emplea como técnica esencialmente la observación ya que se considera fundamental hacer un seguimiento del trabajo diario de los grupos durante las clases y valorar la evolución del alumnado. Como instrumento se van a emplear las rúbricas de evaluación basadas en criterios y estándares por niveles mediante disposición de escalas.

La evaluación consta de tres partes:

1. Evaluación individual: la participación en el proceso de grupo se evalúa a cada alumno de forma individual. En ella se valoran aspectos como: la comunicación, el interés, la participación o la autonomía (Anexo I: Rúbrica de evaluación individual).
2. Evaluación de grupo: se evalúan la elaboración y el resultado de las actividades realizadas en grupo (Anexo II: Rúbrica de evaluación de las actividades en grupo).
3. Autoevaluación: al final de la propuesta se llevará a cabo una autoevaluación para que el grupo analice los posibles fallos que ha cometido y así evite caer en los mismos en el próximo trabajo. (Anexo III: Autoevaluación en grupo).

Además, se considera fundamental llevar a cabo la valoración individual de la experiencia porque aporta numerosos beneficios para el alumnado como: conducir a la autoconciencia, autocontrol y regulación de las propias acciones, o despertar la sensibilidad social ya que al ser consciente de las propias limitaciones se tiene más en cuenta las necesidades de otras personas. La valoración individual no cuenta para la nota final, pero sirve tanto al alumno/a como al docente para valorar la experiencia. (Anexo IV: Valoración individual)

Composición porcentual de la calificación final

Evaluación de las actividades	50%
Evaluación individual	30%
Autoevaluación	20%

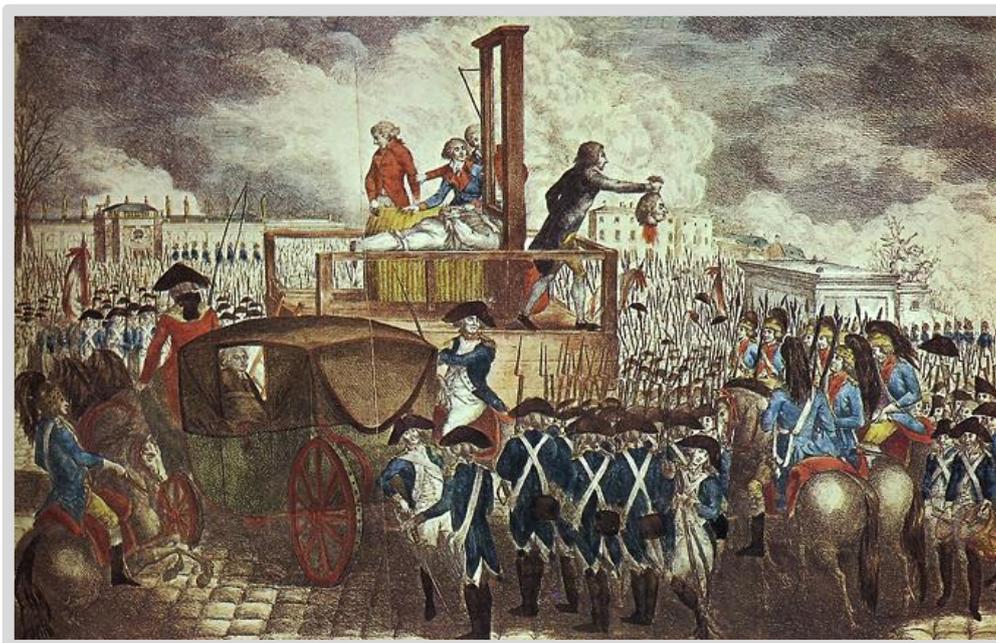
07. Desarrollo de la propuesta.

Para llevar a cabo el desarrollo de las actividades, el alumnado se organiza en grupos de cinco o seis miembros. Esta distribución se mantendrá a lo largo de todas las actividades, excepto para la realización de las actividades de repaso y ampliación de conocimientos que serán llevadas a cabo de manera individual. La elaboración de los grupos podrá realizarse de forma aleatoria o con plena intencionalidad por parte del docente, en función del grupo que tengamos delante.

Actividad N°1.

¿En qué momento de la historia nos encontramos?

Antes de comenzar a impartir la unidad, el docente debe detectar los conocimientos previos que tiene el estudiantado acerca del tema e introducirles en él. Para ello se realizará la lectura y el análisis de una imagen representativa de la unidad en este caso la elegida es *La ejecución de Luis XVI* de Georg Heinrich Sieveking (1793).



Esta actividad, además de servir como elemento clave para hacer una introducción y dar comienzo al tema, permite enseñar al alumnado a agudizar la vista para que sea capaz, de ahora en adelante, de sacar el máximo partido a cada imagen que tenga ante sus ojos.

Para ello se darán una serie de pautas orientativas que sirven para leer y analizar una imagen histórico - artística, recordando en todo momento que tanto la lectura como el análisis de imágenes, no es algo cerrado, sino todo lo contrario, las imágenes son elementos abiertos que pueden ser interpretadas de diferentes maneras y desde distintos puntos de vista (Burke, 2005).

A continuación, proyectamos la imagen y pedimos al alumnado que la observen durante un par de minutos. Acto seguido cada uno de los grupos deberá contestar a las siguientes preguntas:

1	¿Qué tipo de imagen tenemos delante? Pintura, fotografía, grabado...
2	¿Qué escena representa en la imagen?
3	¿Cuáles son los elementos más llamativos o representativos de la imagen?
4	¿A qué época crees que pertenece?
5	¿Qué título pondrías a la escena?

Una vez contestadas las preguntas, por turnos, se hará una puesta en común de las diferentes respuestas de cada uno de los grupos, se debatirán esas respuestas (fundamental el papel del docente como guía y moderador) y se elegirán, bajo el consenso de toda la clase, las más completas para anotarlas en la pizarra. A partir de ahí se pregunta al estudiantado que otras cosas saben o conocen acerca de este periodo y, de este modo, se completará la información que hemos obtenido de las preguntas clave.

Esta actividad nos permite: conocer los conocimientos previos que poseen acerca del tema que vamos a tratar, crear un punto de partida para hacer una breve introducción sobre el tema, percibir su capacidad de observación análisis y deducción, y facilitar las primeras claves para que sean capaces de leer una imagen.

Actividad N°2.

¿Cómo era la vida antes de la Revolución Francesa?

El sistema político, económico y social establecido antes de la Revolución Francesa es lo que designamos como Antiguo Régimen. Para comprender el sistema y cómo sus características basadas en la desigualdad económica y social detonaron una revolución, se plantea la siguiente actividad en la que, de nuevo, se va a trabajar la lectura y análisis formal de la imagen, pero también se busca llegar a una lectura y análisis más subjetivos que den lugar a la crítica y la reflexión.

Para ello se proyectan dos imágenes:

Imagen N°1: está compuesto por dos grabados de la época titulados “Hay que esperar que el juego acabe pronto” (Mayo de 1789) en los que aparecen representados los tres estamentos o estados de la sociedad del momento. En la ilustración de la derecha podemos observar a un campesino apoyado sobre una azada que lleva sobre sus hombros a un religioso y a un noble, en la parte de abajo aparecen perdices y libras comiéndose las cosechas. En la de la izquierda podemos ver a una mujer campesina cargando a sus espaldas con una monja y una mujer vestida forma elegante que pertenece a la nobleza.

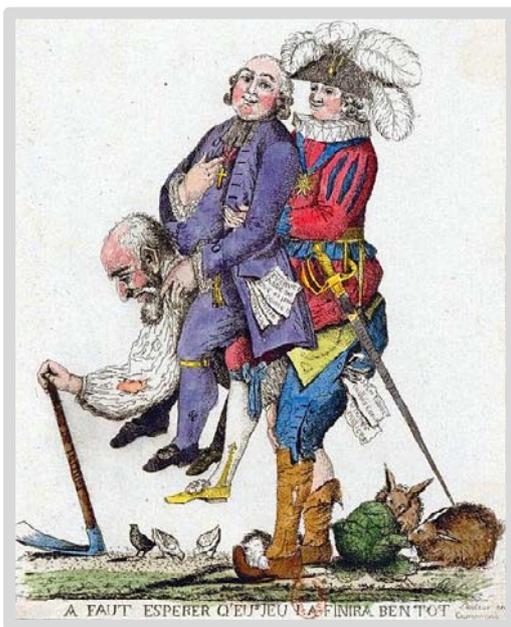


Imagen N°2: el segundo grabado titulado “Les temps de passé les plus utiles etoient foulés aux pieds” de nuevo se hace una sátira de la sociedad del Antiguo Régimen, pero esta vez además de la desigualdad social, se muestra la desigualdad económica. Aparece un campesino, representando al tercer estado, aplastado por una piedra sobre la que están de pie un miembro del clero y un noble, que representan al estamento de los privilegiados. En la piedra aparece grabada la siguiente frase: “Taille, impôts et corvées” que simboliza la fuerte carga que suponían los impuestos sobre el tercer estado.



Estas ilustraciones, con una fuerte carga simbólica, definen a la perfección la situación social del momento. A través de la observación de las imágenes y guiados por una serie de ítems, el alumnado tiene que deducir cómo era la sociedad del momento y extraer las principales causas de la revolución.

1	¿Qué veis representado en la escena?
2	¿Cuántos personajes hay? ¿Quiénes son y a quién representan?
3	¿Veis algún elemento que os llame la atención? ¿Qué puede significar?
4	¿Qué creéis que critican las caricaturas? ¿Qué mensaje quieren transmitir?

Estos ítems son los que tomaremos como referencias para iniciar la lectura y el análisis, pero según avance la clase es probable que surjan nuevas cuestiones e inquietudes. De nuevo, el trabajo de estas cuestiones se realizará de manera grupal y a continuación, se hará una puesta en común de las ideas extraídas.

Finalmente, a partir de las informaciones recogidas a partir de las imágenes y de sus aportaciones tienen que contestar a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las dificultades económicas, políticas y sociales presentes en la Francia del Antiguo Régimen que se convirtieron en las causas de la Revolución?

* Una vez terminada esta actividad, realizaremos un ejercicio de reflexión con ellos. Para complementar las imágenes anteriores proyectamos el siguiente montaje:

La realeza: Luis XVI y María Antonieta.



La nobleza



El tercer estado



A continuación, preguntaremos acerca de su opinión sobre todas las imágenes que han visto y plantearemos las siguientes cuestiones:

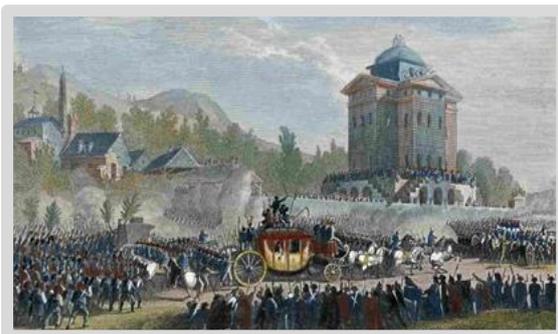
1	¿Era justa e igualitaria la sociedad del Antiguo Régimen? ¿Por qué?
2	¿Es necesario un cambio? ¿Qué es lo que tiene que cambiar?
3	¿Creéis que conseguirán esos cambios durante la Revolución?
4	¿Cómo intentarán llevar a cabo esos cambios?

Actividad N° 3.

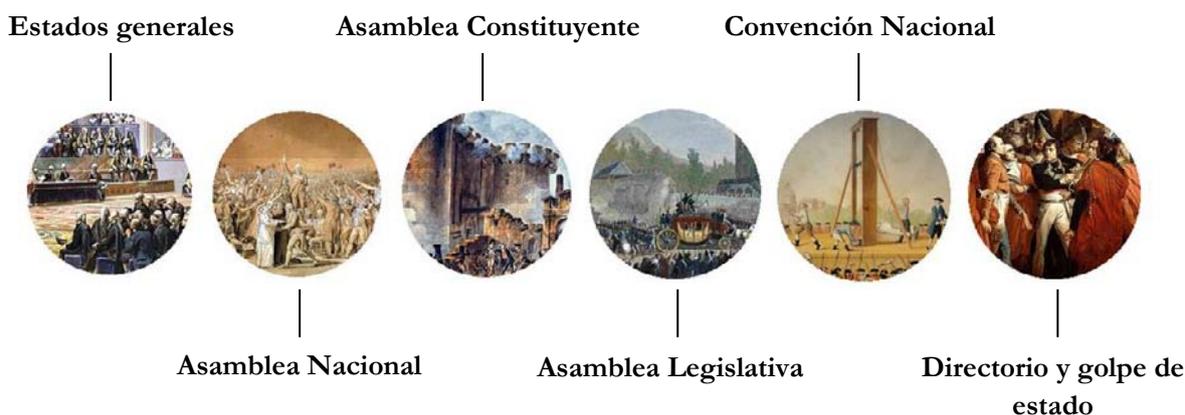
¿Es una revuelta? No, sire, es una ¡Revolución!

El desarrollo del proceso revolucionario y sus diferentes fases es un tema que resulta bastante arduo para el estudiantado. Para trabajar esta parte, se ha optado por el trabajo autónomo de investigación y la posterior creación de un póster digital con la herramienta multimedia Glogster en su versión Edu (edu.gloster.com).

1. En primer lugar, se presentan de forma aleatoria y sin ninguna descripción una serie de imágenes representativas de cada una de las etapas de la revolución.



2. Cada grupo elige una de las imágenes y a partir de ella tiene que iniciar un proceso de investigación para poder descubrir qué representa y a qué fase de la revolución corresponde. Para ello cuentan con la ayuda de ordenadores con conexión a internet, libros y revistas.

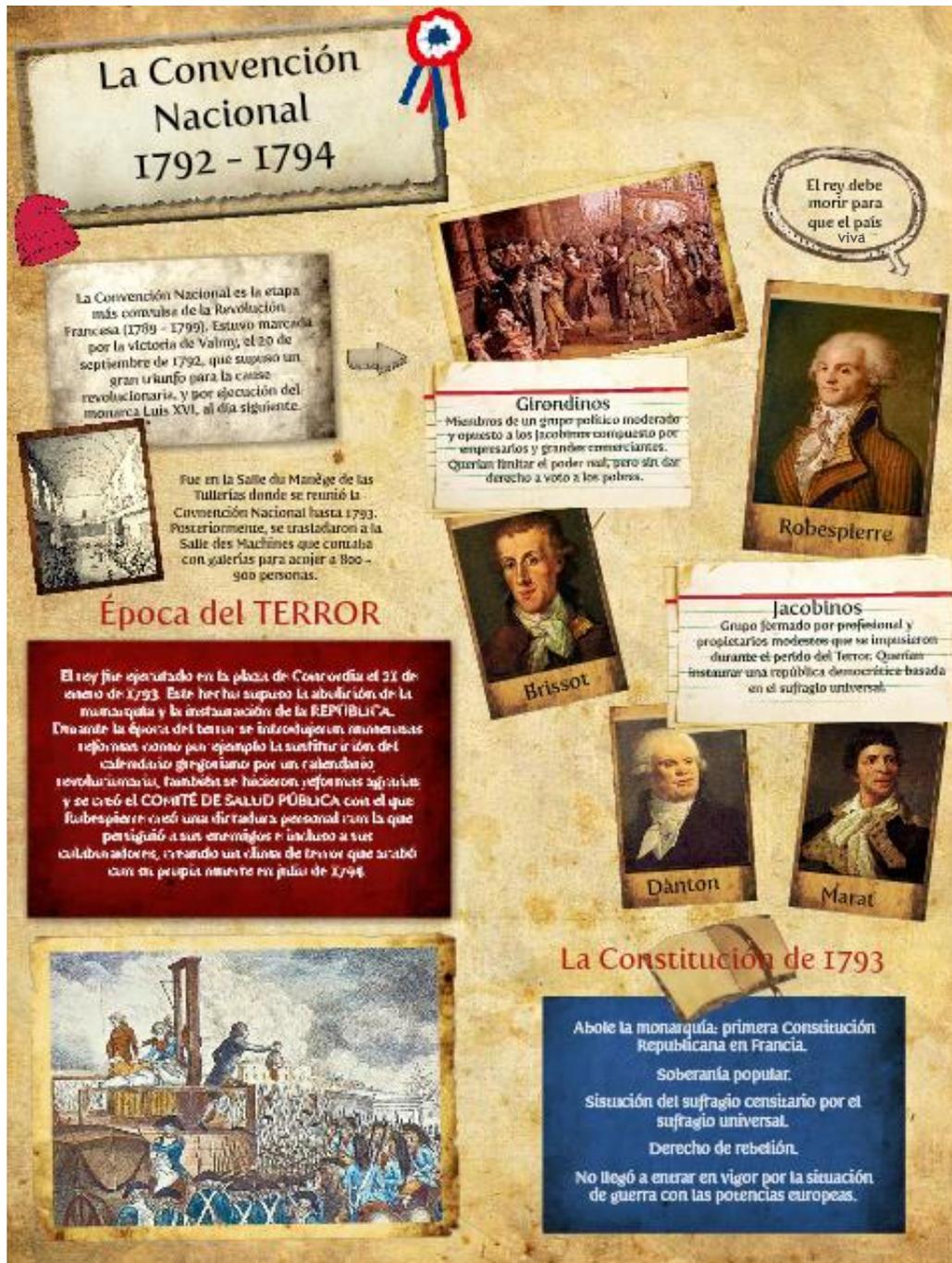


3. Una vez lo hayan descubierto, tiene que realizar trabajo de investigación sobre la fase correspondiente en el que deberán tratar al menos los siguientes ítems:

1	Los hechos o el hecho más relevante de esta etapa.
2	Los protagonistas.
3	Qué supuso esta etapa.
4	Lugar o lugares en el que se desarrollaron los principales acontecimientos.
5	Conceptos clave.

Además de estos puntos, pueden añadir cualquier dato o curiosidad que haya llamado su atención o consideren de interés.

4. Para presentar este trabajo empelarán la herramienta Glogster Edu, que cómo ya hemos mencionado, se trata de un recurso abierto y gratuito que permite trabajar en grupo y presentar los contenidos de manera más motivadora. Un ejemplo del resultado podría ser el siguiente:



5. Una vez realizados los murales, estos serán presentados en el aula por el grupo. Glogster Edu ofrece la posibilidad de imprimir los pósters, insertarlos en un web o blog de aula, o proyectarlos en una PDI (pizarra digital interactiva). En nuestro caso, se imprimirán para colgarlos en las paredes de la clase.

Actividad N^o4.

La Declaración de los derechos del Hombre y el Ciudadano

Como ya hemos tratado las diferentes etapas de Revolución Francesa sabemos que en el año 1791 se aprobó la Constitución, siguiendo las pautas de la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de 1776, con el nombre de “La Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen”.

1. Primera parte: Mostramos una imagen de esta declaración de derechos. Antes de comentar y analizar los principales logros que se consiguieron con esta constitución se observa la imagen e intentaremos descifrar los diferentes símbolos que alberga ya que nos proporcionarán numerosas pistas sobre su contenido.



El ojo de la providencia que todo lo ve.



Mujer con los colores de Francia rompiendo cadenas: ruptura de un viejo orden (la monarquía absoluta).



El ángel: simboliza el nuevo orden.



El gorro frigio: libertad y republicanismo.

(Hall, 2003).

2. A partir de una lectura de esta “Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano” (Anexo V) cada grupo elegirá los artículos que considere más representativos o relevantes. Tras una puesta en común, un/una representante de cada grupo anotará en la pizarra los artículos que han seleccionado, a continuación, entre toda la clase con los datos obtenidos de los símbolos de la imagen y esta selección de artículos, deduciremos cuáles son los principios o las bases de esta declaración: la condición de ciudadanos libres e iguales ante la ley, con derechos naturales, políticos y de propiedad.

Para concluir con este apartado de la actividad, el docente plantea la siguiente cuestión a la clase:

¿Dónde aparecen representados los derechos de la mujer en esta declaración?

El alumnado mostrará su opinión al respecto y a raíz de esta cuestión, el/la docente hará una breve explicación acerca de la “Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne” (Anexo VI) de 1791 de la figura de Olympe de Gouges.



3. Ante una sociedad injusta, el pueblo francés salió a la calle a reivindicar sus derechos, lo hicieron de diversas formas: formaron asambleas, asaltaron palacios y castillos, e incluso decapitaron a sus monarcas, pero finalmente consiguieron lo que querían: una constitución que reflejase los principios de “Liberté, Egalité, Fraternité”. Hay que admitir que algunas medidas fueron un poco extremas, pero... ¡no olvidemos que estamos hablando de otra época!

En la actualidad, siguen existiendo injusticias y desigualdades sociales en el mundo: pobreza, guerras, discriminación sexual, violencia de género, racismo, explotación infantil etc. ¿Qué hacemos para luchar contra esas injusticias?

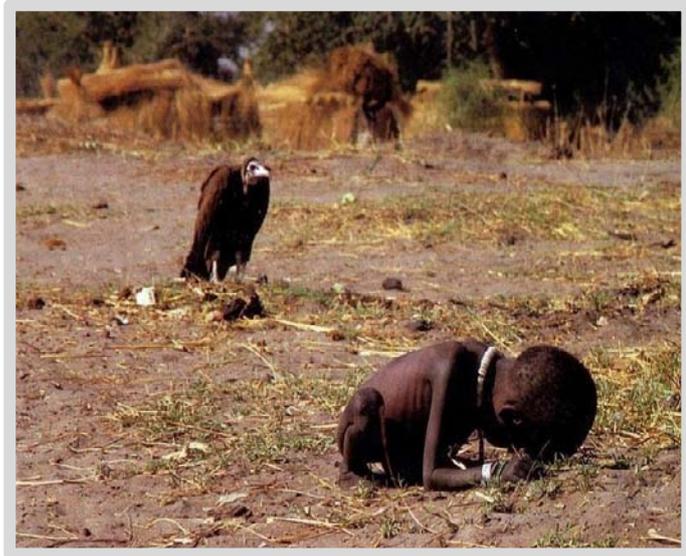
Cada uno de los grupos debe elegir una situación que considere injusta o atente en contra de los derechos humanos, a nivel mundial, nacional o de su entorno. Deben ilustrarlo con una imagen que consideren representativa y elaborar una estrategia para protestar y luchar contra esa situación. No existen ítems a seguir para elaborar esta parte de la actividad, es totalmente libre, pueden diseñar y organizar cualquier iniciativa que se les

ocurra: recogidas de firmas, charlas, bancos de alimentos, manifestaciones etc. El/la docente tan sólo, mostrará algunos ejemplos de imágenes icónicas que reflejen la ausencia de derechos o la desigualdad social en el mundo actual, así como algunos recursos o páginas web de proyectos que pueden resultar de ayuda e inspiración.

Imágenes de referencia

En esta fotografía aparece un niño sudanés famélico siendo acechado por un buitres (1993). El autor, el reportero gráfico sudafricano Kevin Carter, ganó un premio Pulitzer de fotografía de reportaje en el año 1994.

Es una imagen que ilustra a la perfección el problema del hambre y la pobreza en el mundo.



La crisis de los refugiados en Europa y Oriente Medio queda reflejada en esta imagen en la que vemos a varias familias en una pequeña barca llegando al pueblo de Skala, en la isla griega de Lesbos. La fotografía, realizada por el reportero del periódico New York Times Sergey Ponomarev, ganó el premio Pulitzer de fotoperiodismo en el año 2015.

Portada de la famosa revista Time en la que aparece una imagen en blanco y negro en la que se muestra a un joven con el rostro cubierto escapando de la policía. El titular: “América, ~~1968~~ (aparece tachado el año y sustituidos por el año 2015) ¿Qué ha cambiado y qué no?”

Tras los últimos acontecimientos relacionados con el racismo y la violencia policial en Estados Unidos, esta portada de la revista Time invita a reflexionar sobre si en realidad hemos evolucionado en cuanto a la discriminación racial o seguimos igual que en

los años sesenta, época de en la que se produjo uno de las mayores movimientos en contra de la segregación de la comunidad afroamericana en Norteamérica.



El fotógrafo francés Oliver Caippa ha creado una serie de instantáneas conocidas como *Imaginary Couples* en las que retrata familias gays, lesbianas, monoparentales y heterosexuales, para reivindicar la igualdad y luchar contra la homofobia.

La serie ha sido expuesta en numerosas ciudades de todo el mundo, y en algunas de ellas como Tolouse ha sido boicoteada por promocionar “ciertos estilos de vida indecorosos”.

Recursos

Organizaciones y asociaciones

- ONU, Organización de las Naciones Unidas: www.un.org/es/index.html
- Tribunal Europeo de los derechos humanos: www.echr.coe.int
- ACNUR, la Agencia de la ONU para refugiados: www.acnur.es/
- *Human Rights Watch*, organización por los derechos humanos: www.hrw.org
- *Amnistía Internacional*, organización de lucha por los derechos humanos: www.es.amnesty.org
- SOS racismo, movimiento por la igualdad: www.sosracismo.org/
- *Movimiento contra la intolerancia*: www.movimientocontralaintolerancia.com
- *Reporteros sin fronteras*, defensa de la libertad de expresión: www.rsf.es.org
- *LAMBDA*, Col·lectiu de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals, Valencia: www.lambdavalencia.org/es/

Iniciativas y acciones solidarias

- *Change*, plataforma abierta de peticiones on line: www.change.org/es
- *TuuuLibrería*, tienda solidaria de libros: www.tuuuLibreria.org/
- *Cafés pendientes*, iniciativa solidaria para pagar cafés a personas sin recursos: www.cafependientes.es

Actividad N° 5.

¿Qué ha cambiado con la Revolución?

La Revolución Francesa es un periodo convulso en el que, como se ha visto, se producen grandes cambios a nivel político, económico, social y cultural. Pero ¿cuáles son esos cambios? Para trabajar y ver las consecuencias de la Revolución se muestran a los estudiantes los primeros grabados satíricos que vimos acerca de la vida en el Antiguo Régimen. Y a continuación, se proyectan dos caricaturas que representan los cambios traídos por la Revolución.

Imagen N°1. Está compuesta por dos grabados titulados “Ya sabía yo que llegaría nuestro turno” (Julio de 1789) en los que aparecen representados, de nuevo, los tres estados. Pero esta vez los roles han cambiado, es el campesino quien cabalga encima de un noble que se apoya sobre un clérigo, de su bolsillo sale un papel en el que pone: “Paz y concordia” y de su espada cuelga una libre muerta que ya no está comiéndose las cosechas, como en la ilustración anterior. En la azada del suelo puede leerse la palabra “Infatigable”. Por su parte, el clérigo porta una balanza, símbolo de justicia, con la igualdad y la libertad en cada uno de sus platillos. Los tres personajes portan la escarapela tricolor símbolo de la Revolución.



La imagen que la acompaña representa, de nuevo, la versión femenina. En ella la mujer perteneciente al tercer estado ya no carga con el peso de las otras dos, sino que ahora es ella quien va montada sobre una mujer noble que, a su vez, se apoya en una monja que va rezando. En sus brazos porta un bebé y una lanza.

Imagen N°2. Titulada “Rebelión del tercer estado” muestra a un noble y clérigo huyendo aterrizados al contemplar como un miembro del tercer tras romper las cadenas que coartaban su libertad, coge de entre un montón de armas un rifle para unirse a la rebelión. Al fondo, puede contemplarse el famoso asalto a la fortaleza de Bastilla.



Estas ilustraciones, con una fuerte carga simbólica, representan a la perfección el gran cambio que se produce con la Revolución. De nuevo, a través de la observación y el análisis de las imágenes, tienen que contestar a una serie de cuestiones que les ayudaran, junto con los contenidos trabajados hasta el momento, a deducir cuales fueron las principales consecuencias del proceso revolucionario.

1	¿Qué representa la escena?
2	¿Qué diferencias hay entre las primeras ilustraciones y las segundas?
3	¿Cómo han cambiado los roles de la sociedad?

De nuevo, cuestiones se trabajan en grupo y a continuación, se ponen en común con toda la clase para contestar a la pregunta final:

¿Cuáles son las consecuencias de la Revolución Francesa?

Actividad N° 6.

Recordamos lo aprendido: ¿Quién es quién?

La Revolución Francesa es un periodo de la historia cargado de simbología y de personalidades importantes para la historia universal. Para comprobar si el alumnado recuerda los diferentes símbolos y quienes son los personajes clave que han ido apareciendo a lo largo de todo el tema, deberán identificar los que se proponen a continuación:



Actividad N° 7.

Ampliamos conocimientos: Un viaje a París.

Esta actividad sirve para ampliar los conocimientos que se han adquirido hasta ahora y ofrecer al estudiantado una visión más amplia y actual sobre los vestigios de la *Revolución Francesa*.

El/la docente presenta a sus alumnos/as un mapa mudo de París junto con algunos de los lugares más emblemáticos de la Revolución, deberán ubicar esos lugares representativos en el mapa y comprobar si se conservan en la actualidad o no. En el caso de conservarse deben buscar en qué estado de conservación se encuentran y, en el caso contrario, señalar que edificio o construcción ocupa actualmente su lugar.



Plaza de la Revolución



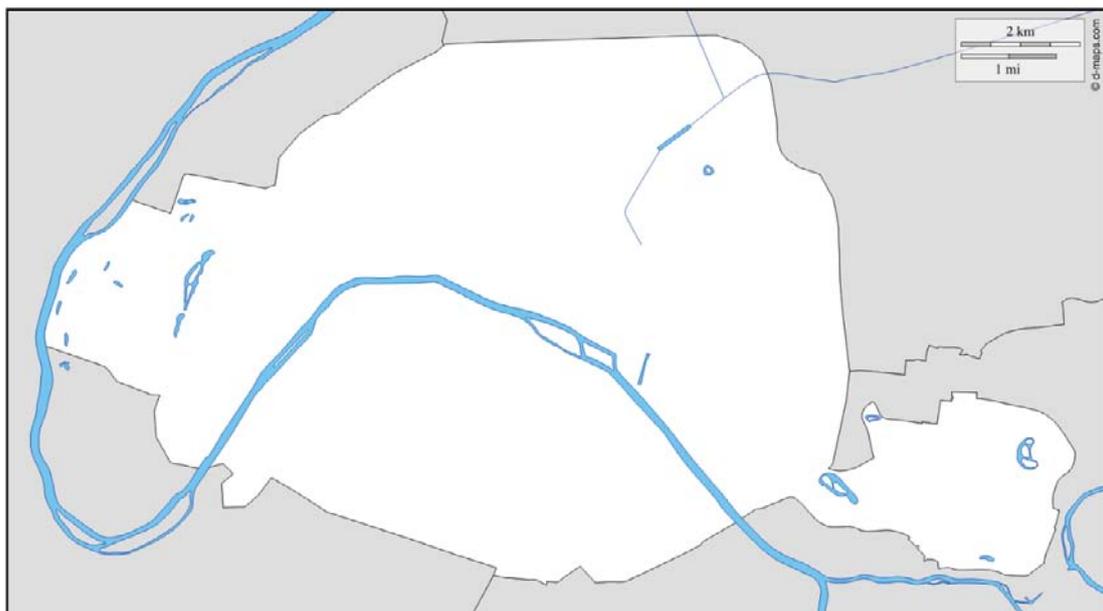
Palacio de Versailles



La Bastilla



Palacio de las Tullerías



08. Resumen de la propuesta.

ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	METODOLOGÍA	ESPACIOS	RECURSOS	DURACIÓN
<p>Actividad 1. ¿En qué momento de la historia nos encontramos?</p>	CLL, CSC, CPAA, CEC.	Lectura formal y análisis de una imagen. Participación activa.	Aula ordinaria.	Ordenador, proyector.	1 sesión.
<p>Actividad 2. ¿Cómo era la vida antes de Revolución Francesa?</p>	CLL, CSC, CPAA, CEC.	Lectura subjetiva y análisis de una imagen. Participación activa.	Aula ordinaria.	Ordenador, proyector.	1 sesión.
<p>Actividad 3. ¿Es una revuelta? No, sí, es una ¡Revolución!</p>	CLL, CSC, CPAA, CD, SIE, CEC.	Trabajo de investigación en el aula. Elaboración y presentación de póster.	Aula de informática.	Ordenador, proyector. Ordenadores con conexión a Internet. Libros y enciclopedias.	2 sesiones.

<p>Actividad 4. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</p>	<p>CLL, CSC, CPAA, CD, SIE, CEC.</p>	<p>Lectura icnográfica y análisis de una imagen. Debate y discusión. Participación activa.</p>	<p>Aula ordinaria + Aula de informática</p>	<p>Ordenador, proyector. Ordenadores con conexión a Internet. Libros, enciclopedias y revistas.</p>	<p>3 sesiones.</p>
<p>Actividad 5. ¿Qué ha cambiado con la Revolución?</p>	<p>CLL, CSC, CPAA, CEC.</p>	<p>Lectura subjetiva y análisis de una imagen. Participación activa.</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Ordenador, proyector.</p>	<p>1 sesión.</p>
<p>Actividad 6. Recordamos lo aprendido: ¿Quién es quién?</p>	<p>CLL, CSC, CPAA, CEC.</p>	<p>Identificación de palabras clave e ideas principales.</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Ordenador, proyector. Actividades impresas en papel.</p>	<p>1/2 sesión.</p>
<p>Actividad 7. Ampliamos conocimientos: Un viaje a París.</p>	<p>CLL, CSC, CPAA, CEC.</p>	<p>Relación de conceptos. Búsqueda de información.</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>Ordenador, proyector. Actividades impresas en papel.</p>	<p>1/2 sesión.</p>

09. Conclusiones y valoración personal.

El presente trabajo de fin de máster ha tratado de mostrar una alternativa metodológica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia en la Educación Secundaria Obligatoria a través del empleo de la imagen artística, y con ello reivindicar el importante papel pedagógico y didáctico del arte en la enseñanza. Tras su elaboración se han tenido una serie de impresiones y se ha llegado a unas conclusiones.

En primer lugar, este tipo de actividades son ideales para captar la atención del alumnado y fomentar el interés por la materia. No obstante, hay que ser conscientes de que el simple hecho de introducir imágenes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia no es sinónimo de innovación, ni de cambio. La integración de imágenes aporta un elemento novedoso y motivacional para el alumnado, pero siempre y cuando no reproduzcamos los mismos modelos de trabajo en el aula, sino que seamos capaces de configurar nuevas formas de saber, ya que de lo contrario pueden generarse problemas. El principal de ellos y que más temen los/las docentes es que el estudiantado se aburra. Para evitarlo es esencial no sólo que el profesorado esté dispuesto a crear sus propios recursos y ponerlos en práctica, sino que tiene que desarrollarlos de manera dinámica y ejercer de agente motivador. Si el docente no está motivado, el estudiante tampoco y la imagen por sí sola dejar de serlo también.

También se ha concluido que este tipo de actividades pueden cambiar la imagen pobre y limitada que tiene el alumnado acerca de la historia y que sean capaces de ver una utilidad práctica de la misma más vinculada al mundo actual. Con actividades como la titulada “La Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano” o “Viajamos a París” pueden acercar la historia a sus inquietudes y queda patente que tanto la historia como el arte pueden ser disciplinas con grandes posibilidades para la educación e instrucción de las nuevas generaciones.

Además, enseñar historia debe ser equivalente de enseñar a pensar. Con este tipo de actividades el alumnado se da cuenta de que tiene la posibilidad de conocer elementos concretos que ayudan a comprender mejor el pasado. El hecho de que un/una estudiante

sepa reconocer un acontecimiento o personaje histórico representado en una imagen significa que es conocedor del mismo y que sabe distinguirlo de otros.

Sin embargo, es esencial tener presente que ellos por si solos no saben cómo deben trabajar con este tipo de recursos, y por tanto, sino les enseñamos a leerlos y analizarlos pueden verlos más como una dificultad añadida al proceso de enseñanza – aprendizaje, que como un recurso de apoyo y que facilite el aprendizaje. Hay que enseñar no sólo a través de imagen, sino que también hay que educar en la imagen.

Finalmente, señalar que la versatilidad de la propuesta no tiene límites y puede ser adaptada a cualquier tema de historia, puesto que cada época nos ha dejado vestigios que han sido testigos de la misma. Por ello queda abierta a otras posibilidades e incluso ampliaciones y mejoras.

Con todo ello, se considera que los objetivos planteados no sólo quedan resueltos sino que se ha ido más allá ya se ha logrado una contundente presencia del arte sin abandonar en ningún momento el discurso histórico y se ha conseguido enlazarlo con temas de actualidad, permitiendo ver al estudiante una utilidad del estudio de estas disciplinas propias de las Ciencias Sociales.

10. Bibliografía y webgrafía.

► Bibliografía.

- ACASO, M. (2013): *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós, Barcelona.
- ACASO, M. Hernández, M. NEURE, S. MORENO, M.C. ANTÚNEZ, N. ÁVILA, N. (2011): *Didáctica de las artes y la Cultura Visual*. Akal, Madrid.
- ARÓSTEGUI, J. GIJABA, C. GARCÍA, M. GATELL, C. (2014): *Historia del Mundo Contemporáneo*. Vicens Vives, Valencia.
- BÁRCENA, A. (2010): “La Revolución Francesa”. En PAREDES, J. (coord.) *Historia Universal Contemporánea*. Ariel, Barcelona.
- BARKLEY, E., CROSS, K. P. y HOWELL MAJOR, C. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- BONA, C. (2016): *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza Janés, Barcelona.
- BELTRÁN, J. (1998): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis Psicología, Madrid.
- BERGEON, L. FURET, F. KOSELLECK, R. (1976): “La Francia Revolucionaria 1781 - 1791”. En *La época de las revoluciones europeas (1780 - 1848)*. Historia Universal, volumen 2. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- BOIS, J. (1989): *La Revolución Francesa*. Historia 16, Madrid.
- BURKE, P. (2005): *Lo visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica, Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla, Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (2014): “La investigación educativa en España. Antecedentes y perspectiva”. *Participación Educativa Segunda Época, Revista del Consejo Escolar de Estado*, Volumen III, Nº 5. Páginas 32 - 41.
- DÍAZ BARRADO, M.P. (2012): “La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en la historia”. *Historia actual on line*. Nº 29. Páginas 141 - 162.
- EINSER, E.W. (2002): *La escuela que necesitamos*. Paidós Ibérica, Barcelona.

- GARCÍA, M. CASCAJERO, A. (2003): “Arte y Ciencias Sociales”. En BALLESTEROS, E. FERNÁNDEZ, C, MOLINA, J.A. MORENO, P. (coords.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GARCÍA, M. GATELL, C. (2012): *Nou Àgora. Ciències Socials, Història*. 4º ESO. Vicens Vives, Valencia.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- GOMBRICH, E.H. (1999): *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación audiovisual*. Phaidon, Barcelona.
- CALAVIA, L. y otras (eds.) (2000): “La imagen artística como instrumento didáctico”. En *La iconografía en la enseñanza de la historia. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 26. Páginas 7 - 20.
- HALL, J. (2003): *Diccionario de temas y símbolos artísticos. Volumen I y II*. Alianza Editorial, Madrid.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Grao, Barcelona.
- HOBBSAWM, E. (2007): *La era de la Revolución (1789 – 1848)*. Crítica, Barcelona.
- LEVEY, M. (1994): *Pintura y escultura en Francia, 1700 – 1789*. Cátedra, Madrid.
- LEVEY, M. (1998): *Del Barroco a la Revolución: principales tendencias de la pintura del siglo XVIII*. Destino, Madrid.
- Ley orgánica de Educación (LOE) (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- LOZANO, E. (2013): “Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente”. *Clío, History and History Teaching*, Nº 39. Páginas 1 – 18.
- MASÓ, M. (2012): *Nou Àgora. Ciències Socials, Història*. Llibreta de competències bàsiques. 4º ESO. Vicens Vives, Valencia.
- Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

- PANIAGUA, J. (1989): *La Europa Revolucionaria (1789 - 1848)*. Anaya, Madrid.
- PRATS, J. (2010): “En defensa de la Historia como materia educativa”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 9. Páginas: 8 - 18.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (1998): “Ciencias Sociales”. *Enciclopedia General de la Educación*. Volumen III. Grupo Océano Grupo Editorial, Barcelona.
- PRO, M. (2003): *Aprender con imágenes: incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Real Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la Ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. (DOCV núm. 7544 de 10 de junio de 2015).
- Real Decreto 1105/2014, de 25 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE núm. 3 de 03 de enero de 2015).
- RIGO, D.Y. (2014): “Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo”. *ASRI. Arte y Sociedad*, N° 6.
- RODRÍGUEZ, C. ÁLVAREZ, D. BERNARDO, A.B. (2011): “Modelos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje”. En Martín, C. Navarro, J.I. (coords.) *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Pirámide, Madrid.
- RUDÉ, G. (1974): *La Europa Revolucionaria, 1730 – 1840*. Siglo XXI, Madrid.
- RUIZ, M.G y MUÑOZ, L. (2003): “El arte de enseñar a través del arte: el valor didáctico de las imágenes románicas”. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Murcia. N° 20 – 21. Páginas 227 – 248.
- SAAVEDRA, M.C. (2003): “Francia y Gran Bretaña en el Siglo XVIII”. En FLORISTÁN, A. (coord.) *Historia Moderna Universal*. Ariel, Barcelona.
- TREPAT, C.A. (2011): “Concepto y técnicas de evaluación de las Ciencias Sociales”. En PRATS, J (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Madrid.
- TREPAT, C.A. y FELIU, M. (2007): “La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 21. Páginas 3 - 13.

- TRIBÓ, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Horsori Editorial Barcelona.
- VAELLO, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, Grao.
- VALLS, R. (1995): “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?”. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 4. Páginas 105 - 120.
- VALLS, R. (2001): “Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 15. Páginas 23 - 36.

► Webgrafía.

- Banco de Imágenes y Sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de septiembre de 2016, de: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>
- Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de 1798. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, de: www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/.../es_ddhc.pdf
- Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana de 1798. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, de: http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/06/FRANCIA-DECLARACION_DERECHOS_1789_y_DE_LA_MUJER_1791.pdf
- Glogster Edu – 21st century multimedia tool for educators. Recuperado el 22 de septiembre de 2016, de: <https://edu.glogster.com>
- Ministerio de Educación, LOMCE – Competencias clave. Recuperado el 4 de octubre de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
- Musée Carnavalet, Histoire de la Ville de Paris. Recuperado el 6 de octubre de 2016, de: <http://www.carnavalet.paris.fr/es/museo-carnavalet>

Palacio de Versailles – Site Officiel du château de Versailles. Recuperado el 3 de octubre de
2016, de: <http://es.chateauversailles.fr/>

11. Relación de ilustraciones.

1. *La ejecución de Luis XVI* de Georg Heinrich Sieveking (1793), óleo sobre lienzo.
2. *A font esperer q'eu jeu la finira ben tot* (1789), grabado, Museo Carnavalet, París.
3. *Les temps de passé les plus utiles etoient foulés aux pieds* (1789), grabado, Museo Carnavalet, París.
4. *Retrato de Maria Antonieta* de Marie – Louise Élisabeth Vigée La Brun (1793), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
5. *Luis XVI de Francia* de Antonie – François Callet (1788), óleo sobre lienzo, Museo del Prado, Madrid.
6. *Maria Teresa de Francia y su hermano Luis José* de Marie – Louise Élisabeth Vigée La Brun (1784), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
7. *El gran aposento de la reina María Antonieta* en el Palacio de Versalles (siglo XVIII), barroco francés, Francia.
8. *El gran aposento del rey Luis XVI* en el Palacio de Versalles (siglo XVIII), barroco francés, Francia.
9. *Interior del Salón de los Espejos del Palacio de Versalles* (siglo XVIII), barroco francés, Francia.
10. *Detalle del retrato del Marqués de la Fayette* de Joseph – Desiré Court (1791), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
11. *Detalle del retrato de Madame Polignac* de Marie – Louise Élisabeth Vigée La Brun (1782), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
12. *Detalle del retrato del conde Hans Axel Von Fersen* de Carl Frederik von Breda (1783), óleo sobre lienzo, Castillo de Löfstad, Suecia.
13. *La disette du pain, vendeur d'argent, rentiers vendant leurs derniers effets* de Jean Baptiste Lesueur (1789), gouache, Museo Carnavalet, París.
14. *Inauguración de los Estados Generales el 5 de mayo de 1789* de Auguste Couder (1789), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
15. *Juramento del Juego de Pelota* de Jacques – Louis David (1791), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.

16. *Asalto a la fortaleza de la Bastilla de París el 14 de julio de 1789* de Jean – Pierre Houël (1789), acuarela, Biblioteca Nacional de Francia.
17. *Regreso de Luis XVI y su familia tras su detención en Varennes* de Jean Dupless – Bertaux (1791), grabado, Centro Histórico de Archivos Nacionales, París.
18. *Ejecución de María Antonieta el 6 de octubre de 1793*, Anónimo, (1793), óleo sobre lienzo, Museo Carnavalet, París.
19. *El general Bonaparte y el Consejo de los Quintetos en Saint – Cloud* de François Bouchot (1840), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versalles en el Trianon, Francia.
20. *Mural de Globster sobre la Convención Nacional*. Realizado por Laura Pérez Berasategui, 2016.
21. *Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano* de Jean – Jacques – François Le Barbier (1789), óleo sobre lienzo, Museo Carnavalet, París.
22. *Olympe de Gouges* de Alexandre Kucharski (1791), pastel, Museo Carnavalet, París.
23. *Niño sudanés acechado por un buitres* de Kevin Carter (1993), fotografía, The New York Times.
24. *Crisis de los refugiados* de Sergey Ponomarev (2015), fotografía, The New York Times.
25. *America ~~1969~~ [2015]: What has changed, what hasn't* (2015), fotografía, portada de la revista Time.
26. *Pareja gay con su hijo* de Olivier Caippa (2016), fotografía, exposición itinerante Imaginary Couples.
27. *Vive le Roi, vive la Nation. J' savois ben qu'jaurions not tour* (1789), grabado al aguafuerte, Biblioteca Nacional de Francia, París.
28. *Reveil du tiers etat: ma feinte, il étoit tems que je me réveillisse, car l'opression de mes fers me donnions le cochemar un peu trop fort* (1789), grabado al aguafuerte, Biblioteca Nacional de Francia, París.
29. *Detalle del retrato de Luis XVI de Francia* de Antonie – François Callet (1788), óleo sobre lienzo, Museo del Prado, Madrid.
30. *Detalle del gorro frigio de un Sans Cullote*, Anónimo, (1789), grabado, Biblioteca Nacional de Francia, París.

31. *Detalle del arresto del gobernador M. de Launay en la fortaleza de la Bastilla* de Jean – Baptiste Lallemand, (1790), óleo sobre lienzo, Museo de la Revolución Francesa de Vizille, Francia.
32. *Detalle de la ejecución de Luis XVI* de Georg Heinrich Sieveking (1793), óleo sobre lienzo.
33. *Detalle del retrato de Maximilien de Robespierre*, Anónimo (1791), óleo sobre lienzo, Museo Carnavalet, París.
34. *Detalle del retrato de la reina María Antonieta*, Marie – Louise Élisabeth Vigée La Brun (1778), óleo sobre lienzo, Kunsthistorisches Museum, Viena.
35. *Journée du 21 janvier 1793 la mort de Louis Capet sur la place de la Révolution* de Isidore Stanislas Helman (1794), grabado al aguafuerte, Biblioteca Nacional de Francia, París.
36. *Detalle de la vista del Palacio de Versailles* de Pierre Denis Martin (1722), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versailles en el Trianon, Francia.
37. *Detalle del arresto del gobernador M. de Launay en la fortaleza de la Bastilla* de Jean – Baptiste Lallemand, (1790), óleo sobre lienzo, Museo de la Revolución Francesa de Vizille, Francia.
38. *Detalle del asalto al Palacio de las Tullerías el 1º de agosto 1792* de Jean Duplessis – Bertaux (1792), óleo sobre lienzo, Museo Nacional del Palacio de Versailles en el Trianon, Francia.

Anexo I. Rúbrica de evaluación individual.

Nombre del alumno/a:

Ítems	Flojo 0 - 4	Normal 4 - 6	Bien 6 - 8	Excelente 8 - 10
Trabajo en equipo. 20%	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Causa problemas en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los demás.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de sus compañeros.	Siempre escucha activamente, comparte y apoya el esfuerzo. Trata de mantener la unión de todos los miembros.
Contribuciones al grupo. 20%	Rara vez proporciona ideas y no suele participar en las discusiones y debates en el aula.	Ocasionalmente proporciona ideas o participa de la toma de decisiones. No suele participar en las discusiones y debates.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo o en un debate. Es un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.
Actitud. 20%	Se burla habitualmente de las actividades o del trabajo de sus compañeros. Rara vez tiene una actitud positiva.	Algunas veces se burla de las actividades o del trabajo de los demás. A veces tiene actitud positiva ante el trabajo.	Rara vez se burla de las actividades o del trabajo de sus compañeros. Suele tener una actitud positiva.	Tiene una actitud positiva hacia las actividades. No se burla de ellas.
Capacidad de resolución de problemas. 20%	No trata de resolver los problemas ni ayuda a los demás a resolverlos. Deja que los demás hagan el trabajo.	No sugiere soluciones, pero está dispuesto a empujar las soluciones propuestas por el resto de compañeros.	Hace aportaciones a las soluciones de otros compañeros.	Busca y sugiere soluciones a los problemas.
Manejo del tiempo. 20%	No gestiona bien el tiempo y rara vez termina las actividades.	No suele gestionar bien el tiempo y a veces no termina las actividades.	Suele gestionar bien el tiempo y casi siempre termina las actividades.	Gestiona bien el tiempo y realiza todas las actividades a tiempo.
Puntuación				

Anexo II. Rúbrica de evaluación de las actividades en grupo.

Grupo:

Nombre de los alumnos/as:

Ítems	Flojo 0 - 4	Normal 4 - 6	Bien 6 - 8	Excelente 8 - 10
Comprensión de los contenidos. 25%	Tienen dificultades para entender y adquirir los contenidos.	Comprenden y han adquirido la mayor parte de los contenidos.	Comprenden los contenidos que se trabajan.	Muestran una total comprensión y asimilación de los contenidos que se trabajan.
Lectura de imágenes. 25%	Tienen dificultades para analizar las imágenes y apenas son capaces de extraer información de ellas.	Analizan las imágenes, pero no son capaces de extraer información relevante de las mismas.	Analizan las imágenes y extraen información de ellas.	Analizan las imágenes de forma adecuada prestando atención a los detalles. Extraen información relevante de las mismas.
Organización, análisis y síntesis de la información. 25%	No hacen análisis de los contenidos, no se realiza selección ni síntesis de la información.	Presentan información mínima sobre el tema, pero se logra ver un mínimo trabajo de análisis y síntesis de la misma.	Los contenidos son analizados de forma mínima, son capaces de seleccionar fuentes y sintetizar la información recogida	Los contenidos son analizados de forma óptima, seleccionan y discriminan lo importante de lo secundario y logran sintetizar de forma coherente la información recogida.
Manejo de la documentación y trabajo con las TIC. 25%	Necesita ayuda para el manejo adecuado de la información. Navega con dificultad por Internet y presenta problemas para trabajar con los programas informáticos.	Navega adecuadamente por Internet, pero muestra dificultades en el manejo de otras herramientas y no maneja correctamente la documentación.	Utiliza correctamente Internet y el resto de las herramientas, pero muestra cierta dificultad para extraer datos de los documentos recomendados.	Usa correctamente las TIC y maneja y analiza correctamente la documentación.
Puntuación				

Anexo III. Autoevaluación de grupo.

Grupo:

Ítems	Flojo 0 - 4	Normal 4 - 6	Bien 6 - 8	Excelente 8 - 10
Contribuciones al grupo. 33%	Ha habido miembros del grupo que no se han implicado y apenas han contribuido.	Casi todos se han implicado y completado las tareas que se les ha asignado.	Todos hemos colaborado en el grupo, aunque a diferentes niveles.	Todo el grupo se implicado en el trabajo de la misma forma.
Puesta en común y toma de decisiones. 33%	Ha habido discusiones y conflictos a la hora de poner ideas en común y tomar decisiones. No había cohesión en el grupo.	Ha habido algunas discusiones entre algunos compañeros, lo que ha dificultado la puesta en común de ideas y la toma de decisiones.	No ha habido apenas conflictos y la puesta en común ha servido para planificar y resolver dudas.	Apenas ha habido discusiones y las que ha habido han sido productivas y han ayudado al grupo a tomar decisiones.
Autonomía del grupo. 33%	Se ha necesitado la ayuda del profesor/ra de forma continua.	Apenas se ha necesitado ayuda del profesor/ra para desenvolvemos en la elaboración de las actividades.	Hemos requerido la ayuda del profesor/ra en ocasiones puntuales y he resultado nosotros mismos los problemas.	Los problemas se discutían de forma pacífica en grupo y se buscaban soluciones.
Puntuación				

Anexo IV. Valoración individual.

¿Qué he aportado al grupo?
¿Qué errores he cometido?
¿De qué podemos estar orgullosos?
¿Qué errores hemos cometido como grupo?
¿Qué pediría a los miembros del grupo en un próximo trabajo?

Anexo V. La Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre, para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del Hombre y del Ciudadano: – Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común. Artículo 1º – La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Artículo 2 – El principio de toda Soberanía reside esencialmente en la Nación. Ningún cuerpo ni ningún individuo pueden ejercer autoridad alguna que no emane expresamente de ella. Artículo 3 – La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás. Por ello, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tan sólo tiene como límites los que garantizan a los demás Miembros de la Sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites tan sólo pueden ser determinados por la Ley. Artículo 4 – La Ley sólo tiene derecho a prohibir los actos perjudiciales para la Sociedad. Nada que no esté prohibido por la Ley puede ser impedido, y nadie puede ser obligado a hacer algo que ésta no ordene. Artículo 5 – Artículo 6 2 La Ley es la expresión de la voluntad general. Todos los Ciudadanos tienen derecho a contribuir a su elaboración, personalmente o a través de sus Representantes. Debe ser la misma para todos, tanto para proteger como para sancionar. Además, puesto que todos los Ciudadanos son iguales ante la Ley, todos ellos pueden presentarse y ser elegidos para cualquier dignidad, cargo o empleo públicos, según sus capacidades y sin otra

distinción que la de sus virtudes y aptitudes. – Ningún hombre puede ser acusado, arrestado o detenido, salvo en los casos determinados por la Ley y en la forma determinada por ella. Quienes soliciten, cursen, ejecuten o hagan ejecutar órdenes arbitrarias deben ser castigados; con todo, cualquier ciudadano que sea requerido o aprehendido en virtud de la Ley debe obedecer de inmediato, y es culpable si opone resistencia. Artículo 7 – La Ley sólo debe establecer penas estricta y evidentemente necesarias, y tan sólo se puede ser castigado en virtud de una Ley establecida y promulgada con anterioridad al delito, y aplicada legalmente. Artículo 8 – Puesto que cualquier hombre se considera inocente hasta no ser declarado culpable, si se juzga indispensable detenerlo, cualquier rigor que no sea necesario para apoderarse de su persona debe ser severamente reprimido por la Ley. Artículo 9 – Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, siempre y cuando su manifestación no perturbe el orden público establecido por la Ley. Artículo 10 – La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del Hombre; por consiguiente, cualquier Ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley. Artículo 11 – La garantía de los derechos del Hombre y del Ciudadano necesita de una fuerza pública; por ello, esta fuerza es instituida en beneficio de todos y no para el provecho particular de aquéllos a quienes se encomienda. Artículo 12 – Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, resulta indispensable una contribución común, la cual debe repartirse equitativamente entre los ciudadanos, de acuerdo con sus capacidades. Artículo 13 – Todos los Ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o a través de sus representantes, la necesidad de la contribución pública, de aceptarla libremente, de vigilar su empleo y de determinar su prorrata, su base, su recaudación y su duración. Artículo 14 – La Sociedad tiene derecho a pedir cuentas de su gestión a cualquier Agente público. Artículo 15 3 – Una Sociedad en la que no esté establecida la garantía de los Derechos, ni determinada la separación de los Poderes, carece de Constitución. Artículo 16 – Por ser la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella, salvo cuando la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija de modo evidente, y con la condición de haya una justa y previa indemnización.

Anexo VI. La Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana.

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la Nación, solicitan ser constituidas en Asamblea nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han decidido exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer, con el fin de que esta declaración, presente continuamente en la mente de todo el cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y deberes; con el fin de que los actos de poder de las mujeres y los actos de poder de los hombres puedan ser comprados en cualquier momento con el objetivo de toda institución política, y sean más respetados; con el fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, basadas en lo sucesivo sobre principios sencillos e incontrovertibles, tiendan siempre hacia el mantenimiento de la Constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos. En consecuencia, el sexo superior, tanto en belleza como en valor - como demuestran los sufrimientos maternales- reconoce y declara, en presencia y bajo los auspicios del Ser Supremo, los siguientes Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.

1. La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales no pueden estar basadas más que en la utilidad común.

2. La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y el Hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

3. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación, que no es sino la reunión de la Mujer y el Hombre. Ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane expresamente de ella.

4. La libertad y la justicia consisten en restituir todo lo que pertenece a otros; de este modo el ejercicio de los derechos naturales de la mujer no tiene más límites que la perpetua tiranía a que el hombre la somete; estos límites deben ser reformados por las leyes de la naturaleza y de la razón.

5. Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todos los actos perjudiciales para la sociedad: todo lo que no esté prohibido por estas leyes, justas y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no prescriben.

6. La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las ciudadanas y ciudadanos deben contribuir personalmente o por medio de sus representantes, a su formación. Debe ser ésta la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, siendo iguales ante sus ojos, deben ser igualmente aptos para todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades, y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

7. Ninguna mujer será exonerada; será acusada, detenida y arrestada en los casos previstos por la ley. Las mujeres obedecerán como los hombres a esta rigurosa ley.

8. La ley no debe establecer más penas que las estricta y evidentemente necesarias y nadie puede ser castigado más que en virtud de una ley establecida y promulgada con anterioridad al delito y aplicada a las mujeres legalmente.

9. Sobre toda mujer que fuera declarada culpable, caerá todo el peso de la ley.

10. Nadie debe ser molestado por sus opiniones, aún las más fundamentales; la mujer tiene derecho a subir al cadalso; debe tener igualmente el de subir a la tribuna siempre que sus manifestaciones no perturben el orden público establecido por la ley.

11. La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más preciados de la mujer, puesto que esta libertad garantiza la legitimidad de los padres con respecto a los hijos. Toda ciudadana puede, decir libremente: “Yo soy madre de un hijo que os pertenece”, sin que un prejuicio bárbaro la obligue a disimular la verdad; salvo en los casos en que tenga que responder del abuso de esta libertad, en los casos determinados por la ley.

12. La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana necesita de una utilidad mayor; esta garantía debe instaurarse en beneficio de todas y no para la utilidad particular de aquellas a quienes se confíe.

13. Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, las contribuciones del hombre y la mujer son iguales; ella participa en todas las cargas y en todas las tareas penosas; debe pues, tener derecho a participar en el reparto de puestos, empleos, dignidades e la industria.

14. Las ciudadanas y los ciudadanos tienen derecho a controlar por ellos mismos o por medio de sus representantes, la necesidad de la contribución pública. Las ciudadanas no pueden dar su consentimiento a dicha contribución si no es a través de la admisión de

una participación equivalente, no sólo en cuanto a la fortuna, sino también en la administración pública, y en la determinación de la cuota, la base imponible, la cobranza y la duración del impuesto.

15. La masa de las mujeres, unida a la de los hombres para la contribución al erario público, tiene derecho a pedir cuentas a todo agente público de su gestión administrativa.

16. Toda sociedad en la que no se garanticen los derechos ni la separación de los poderes, no tiene Constitución; la Constitución es nula si la mayoría de los individuos que componen la Nación no ha contribuido a su redacción.

17. Las propiedades son para todos los sexos, unidos o separados; son para cada uno un derecho inviolable y sagrado; nadie puede verse privado de ellas, como verdadero patrimonio de la naturaleza que son, sino porque la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija de modo evidente, y a condición de una previa y justa indemnización.