



WIDarq

# II JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Experiencias docentes en la Facultat de Geografia i Història

Cristina REAL, Sonia MACHAUSE, Aleix EIXEA y Agustín DIEZ (editores)





### Comité científico

Agustín Díez Castillo  
Aleix Eixea Vilanova

Gianni Gallelo  
Sonia Machause López

### Comité organizador

Yolanda Carrión Marco  
Agustín Díez Castillo  
Aleix Eixea Vilanova  
Iván Fumadó Ortega  
Gianni Gallelo

Sonia Machause López  
David Quixal Santos  
Cristina Real Margalef  
Margarita Vadillo Conesa

### Maquetación

Cristina Real

## ORGANIZA

METARQ 

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA  Servei de Formació Permanent Innovació Educativa

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA  Facultat de Geografia i Història



ANYS FENT  
ARQUEOLOGIA  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departament de Prehistòria,  
Arqueologia i Història Antiga

# PRE SENTA CIÓN

Las **JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE (II WIDarq)** se presentan como un foro donde compartir distintas experiencias docentes basadas en la innovación y el aprendizaje activo de nuestro estudiantado.

El *Workshop de Innovación Docente en Arqueología (WIDarq)* nació del interés de un grupo de docentes del Departament de Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga de la Universitat de València (UVEG), interesados por la mejora de los resultados de aprendizaje del estudiantado del Grado de Historia y del Máster en Arqueología, a través del aprendizaje activo y la motivación en el aula.

Tras la primera edición del Workshop en Julio del 2019, a nivel departamental, expresamos la preocupación y el interés por seguir compartiendo nuestras experiencias y crear una red de intercambio entre docentes de distintas asignaturas. Por ello mismo, iniciamos el Proyecto de Innovación Docente **METARQ\*** (*Metodologías activas para el aprendizaje de arqueología en la nueva normalidad: de la presencialidad a la semipresencialidad*) y promovimos la ampliación del WIDarq al conjunto de la Facultat de Geografia i Història.

**Compartir, innovar y coordinar** son los objetivos principales de estas jornadas, que esperamos potencien, ya sea virtual o presencialmente, el diálogo entre docentes de diversas asignaturas relacionadas con los grados y másteres impartidos en esta Facultat.

Sonia Machause López

Coordinadora del Proyecto de  
Innovación Docente METARQ

The word 'ÍNDICE' is written in white, uppercase letters inside an orange speech bubble shape with a tail pointing downwards.

# ÍNDICE

- 1. Aprendiendo a prospectar la red. Aplicación de herramientas *online*, abiertas y colaborativas para la docencia en *Arqueología del Mediterráneo*** 6  
Iván Fumadó, David Quixal, Sonia Machause
- 2. El proyecto Metarq en la asignatura de *Metodología Arqueológica*: resultados preliminares** 7  
Agustín Díez Castillo, Gianni Gallelo, Sonia Machause, Guillem Pérez Jordà, Consuelo Mata
- 3. Adaptación de actividades de la asignatura *Prehistoria Universal Antigua* del Grado en Historia a la semipresencialidad** 8  
Margarita Vadillo, Yolanda Carrión, Aleix Eixea, Cristina Real
- 4. Observar, jugar y aprender en tiempos de docencia semipresencial. Métodos didácticos aplicados al estudio de la Arqueobotánica** 9  
Yolanda Carrión, Ana Cantó, Carmen M<sup>a</sup> Martínez Varea, Ernestina Badal García
- 5. Una aproximación al uso de *Serious Games* en la Enseñanza Superior** 10  
Antonio Blat Martínez
- 6. *Flipped teaching* para descubrir el oficio del mal historiador de la antigüedad** 11  
M<sup>a</sup> Amparo Mateo Donet
- 7. Trabajos de grupo en vídeo e interacción entre alumn@** 12  
Bruno Pomara
- 8. El trabajo colaborativo y la docencia universitaria: objetivos, resultados y problemáticas en la asignatura *Historia de las Ideas Estéticas* del Grado de Historia del Arte** 13  
Elena Monzón Pertejo
- 9. La innovación social como base de desarrollo territorial: los proyectos de I+D+i como fuente de trabajo y dinamización en el grado en Geografía y Medio Ambiente (Universitat de València)** 14  
José Javier Serrano Lara, María Dolores Pitarch Garrido
- 10. La docencia fuera del aula: el Cuaderno de Campo como herramienta de innovación educativa en Geografía Humana** 15  
María Dolores Pitarch Garrido, José Javier Serrano Lara
- 11. Aprendizaje por proyectos: Una apuesta educativa para la enseñanza de la historiografía** 16  
Nuria Soriano Muñoz

<b>12. El gran reto pendiente de la didáctica de las ciencias sociales: la introducción de las fuentes primarias en las aulas de secundaria. Planteamiento de un caso práctico: Juana, ¿"la Loca"?</b>	17
Paula González Carrascosa	
<b>13. EDUAGILE®: agilidad aplicada a la educación</b>	18
José Contreras Tolosa	
<b>14. Deconstruyendo la posverdad a través de recursos audiovisuales</b>	19
María Ángeles Abellán López, Gonzalo Pardo Beneyto	
<b>15. El aprendizaje-servicio en la práctica docente de la Geografía: propuestas para la gestión turística del Parque Natural Chera-Sot de Chera (Valencia)</b>	20
Sergio Bellés Monserrat, Néstor Vercher Savall, Jaime Escribano Pizarro	
<b>16. Projectes d'Aprenentatge per Servei als cursos d'Història Moderna: els vincles entre els problemes socials i la història</b>	21
Josep San Ruperto Albert	
<b>17. Pensar històricament mitjançant l'obra d'art</b>	22
Francesc Granell	
<b>18. La Historia del arte como Historia de la cultura. La asignatura <i>Análisis e Interpretación de la Imagen</i></b>	23
Raquel Baixauli, Àngels Martí Bonafé	
<b>19. ¿Cómo se comenta una obra de arte?</b>	24
María Montesinos Castañeda	
<b>20. Projectes d'innovació educativa entorn a l'estudi i interpretació de la imatge. La iconologia com a disciplina integradora</b>	25
Sergi Doménech García, María Elvira Mocholí Martínez	
<b>21. La elaboración de proyectos artísticos como metodología docente en la asignatura <i>Paisaje y Medio Ambiente en la Historia del Arte</i></b>	26
Mireia López-Bertran	
<b>22. La imagen de la Antigua Grecia como fenómeno cultural. Construcción activa e interactiva del conocimiento</b>	27
Andrés Herraiz Llavador	
<b>23. Arte e Historia. El aula en el museo</b>	28
María Roca Cabrera	
<b>24. Fomentar el autoaprendizaje a través de la lectura y el diálogo: una experiencia de innovación docente en torno a la propuesta de Don Finkel</b>	29
Sonia Jiménez Hortelano	



# APRENDIENDO A PROSPECTAR LA RED. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS *ONLINE*, ABIERTAS Y COLABORATIVAS PARA LA DOCENCIA EN *ARQUEOLOGÍA DEL MEDITERRÁNEO*

Iván Fumadó<sup>1</sup>, David Quixal<sup>1</sup>, Sonia Machause<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga, UVEG  
i.fumado.ortega@uv.es; david.quixal@uv.es; sonia.machause@uv.es

## RESUMEN

Presentamos la experiencia de aplicación de diversas herramientas virtuales de trabajo colaborativo entre el alumnado de la asignatura *Arqueología del Mediterráneo*, de cuarto curso del Grado en Historia de la Universitat de València, durante el curso 2020-21. Tras varios años impartiendo esta asignatura y detectar ciertas carencias que mermaban la motivación e implicación del alumnado, decidimos implementar nuevas herramientas y metodologías que potenciaran el aprendizaje activo. Estas actividades se han desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente METARQ, adaptándonos a una nueva normalidad semipresencial, derivada de la pandemia actual. Con el uso de herramientas de gamificación como *Kahoot*, *Educaplay* o *Cerebriti*, así como el diseño y uso de píldoras educativas a modo de vídeo, el método del caso o la pizarra de Padlet, hemos podido ir detectando mejoras en la comprensión de ciertos conceptos. Sin embargo, tanto la autoevaluación por parte del profesorado, como la evaluación del alumnado implicado, ha demostrado que, si bien la iniciativa de este curso ha sido positiva, es necesario adaptar el diseño, selección y/o uso de ciertas herramientas y metodologías al espacio, grupo y sistema de evaluación.

Destacamos aquí el uso de *padlet* (herramienta on-line, abierta y colaborativa, similar a un tablón de anuncios virtual), para fomentar la exploración y evaluación individual, así como la difusión y discusión colectiva, de recursos virtuales relacionados con la Arqueología de libre acceso tanto en diferentes redes sociales como en páginas web de aficionados y/o de instituciones especializadas. Basándonos en nuestra experiencia, proponemos mejoras en el uso de esta herramienta, así como la utilización de formularios en línea para la creación de *Escape rooms* virtuales y el uso de otras herramientas *online* que fomentan la participación del estudiantado.

## PALABRAS CLAVE

Arqueología; trabajo colaborativo; metodologías activas; gamificación; semipresencialidad

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, A.; TORRE, J.C.; PRIETO NAVARRO, L.; MORALES, P. (eds.) (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, Octaedro, Barcelona.
- CONTRERAS ESPINOSA, R. S.; EGUIA, J.L. (eds.) (2016): *Gamificación en aulas universitarias*, Bellaterra, InCom-UAB, Barcelona.
- FINKEL, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València, València.
- JARAUTA BORRASCA, B. (2014): El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica, *REDU-Revista de Docencia Universitaria* 12 (4), 281-302.
- RUÉ, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid.

## 2

## EL PROYECTO METARQ EN LA ASIGNATURA DE METODOLOGÍA ARQUEOLÓGICA: RESULTADOS PRELIMINARES

Agustín Díez Castillo<sup>1</sup>, Gianni Gallelo<sup>1</sup>, Sonia Machause<sup>1</sup>, Guillem Pérez Jordà<sup>1</sup>, Consuelo Mata<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga, UVEG

agustin.diez@uv.es; gianni.gallelo@uv.es; sonia.machause@uv.es; guillem.perez@uv.es;

consuelo.mata@uv.es

### RESUMEN

En el marco del proyecto METARQ, presentamos las actividades desarrolladas en la asignatura de tercer curso: *Metodología Arqueológica* (Grado de Historia). Esta asignatura, que se imparte en el segundo cuatrimestre, fue una de las primeras en sufrir las consecuencias de la crisis sanitaria de magnitud global de la COVID-19 en marzo de 2020, ya que entre las medidas tomadas por las autoridades se interrumpieron las actividades académicas presenciales. Inmediatamente, todo el profesorado universitario tuvimos que ajustar la actividad docente a un sistema de enseñanza en línea. Este período coincidió con el nacimiento del proyecto METARQ, creado con el objetivo de dar respuestas a los retos de la nueva docencia remota, sin olvidar los de la presencial. Con la puesta en marcha de METARQ, desde septiembre de 2020, se han implementado una serie de herramientas dentro de la asignatura para poder abordar los problemas acarreados por las clases en línea o en un modelo de semipresencialidad.

La grabación de dos videos relacionados con temas de tratados en la asignatura para reforzar conceptos, unida a los realizados durante el curso anterior para la puesta en marcha de un MOOC relacionada con la parte práctica de la asignatura, ha resultado muy útil como material de autoaprendizaje y de soporte para las clases. Además, herramientas de gamificación como *Edpuzzle* o *Edumedia* para plantear preguntas interactivas en algunos de los vídeos y la preparación de *Kahoots*, antes y después de la introducción de algunos de los contenidos de la asignatura, han sido empleados como herramientas para incentivar el aprendizaje y potenciar la motivación del estudiantado. Finalmente se presentan los resultados preliminares de algunos grupos de la asignatura basados en las respuestas de las encuestas, los resultados académicos y las impresiones basadas en un proceso de introspección por parte del profesorado.

### PALABRAS CLAVE

Metodología arqueológica; COVID-19; vídeos; gamificación; *Flipped Teaching*

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAO, W. (2020): COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University, *Human Behavior and Emerging Technologies* 2, 13-15.

BERGMANN, J.; SAMS, A. (2015): *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*, Biblioteca Innovación Educativa, SM., Madrid.

ELMAADAWAY, M.A.N. (2018): The effects of a flipped classroom approach on class engagement and skill performance in a Blackboard course, *British Journal of Educational Technology* 49 (3), 479-491.

GALLELO, G.; MACHAUSE LÓPEZ, S.; DIEZ CASTILLO, A. (2020): Respuesta docente frente a la pandemia de la COVID-19: el uso de Blackboard y Flipped Teaching en la asignatura de Metodología Arqueológica", *VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2020) UPV*, 603-615.

RENFREW, C.; BAHN, P. (2011): *Arqueología. Teoría, Métodos y Práctica*, Editorial Akal, Madrid.

## ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA ASIGNATURA PREHISTORIA UNIVERSAL ANTIGUA DEL GRADO EN HISTORIA A LA SEMIPRESENCIALIDAD

Margarita Vadillo<sup>1</sup>, Yolanda Carrión<sup>1</sup>, Aleix Eixea<sup>1</sup>, Cristina Real<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga, UVEG  
margarita.vadillo@uv.es; yolanda.carrion@uv.es; alejo.eixea@uv.es; cristina.real@uv.es

### RESUMEN

La situación actual derivada de la COVID-19 ha condicionado el desarrollo habitual de la docencia universitaria en general, afectando de forma más evidente a las actividades que requieren una mayor presencialidad y participación por parte del alumnado. En este trabajo presentamos diversas adaptaciones que se han aplicado a la asignatura de *Prehistoria Universal Antigua* del Grado en Historia. Las clases teóricas se han desarrollado con cierta normalidad, a pesar de las restricciones de presencialidad. Sin embargo, la evaluación de este bloque, que antes consistía en un examen final de tipo presencial, ha sido sustituida por una evaluación continua.

El mayor impacto lo han sufrido las actividades con un carácter más participativo y presencial (Actividades Prácticas y Complementarias). En relación a la parte práctica de la asignatura, la mitad del alumnado ha asistido presencialmente al aula una de cada dos semanas, mientras que la otra, ha trabajado desde casa: esto ha ofrecido la oportunidad de aplicar el sistema de clase inversa (*Flipped Learning*). Las actividades complementarias han debido adaptar su habitual desarrollo en instalaciones externas a la universidad, a actividades completamente *online*. Para ello, se ha apostado tanto por actividades de desarrollo individual, que permitieran al alumnado una mejor gestión del tiempo y desarrollar su capacidad de trabajo autónomo, como por actividades de carácter colaborativo, que han servido como refuerzo de los conceptos básicos del programa docente.

A nivel de resultados, se ha detectado una alta participación del estudiantado, así como una mejora del aprendizaje. La elaboración de una encuesta para que el alumnado pudiera valorar su propia experiencia de aprendizaje ha puesto en evidencia que perciben, como puntos más positivos, la posibilidad de organizar su propio trabajo y que el proceso de preparar las pruebas ha servido para reforzar sus conocimientos y seguir aprendiendo la materia.

### PALABRAS CLAVE

Prehistoria; semipresencialidad; adaptación docente; evaluación continua

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIBBS, G.; SIMPSON, C. (2009): *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*, ICE UB, Octaedro, Barcelona.
- MURILLO-ESTEPA, P. (2007): Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas, *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (A. López Hernández, L. Abelló Planas, coords.), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 129-154.
- TOURÓN, J., SANTIAGO, R. (2015). Flipped Learning: ¿Qué es el aprendizaje inverso?, *Nuestro Tiempo* 687, 28-33.



## 4

## OBSERVAR, JUGAR Y APRENDER EN TIEMPOS DE DOCENCIA SEMIPRESENCIAL. MÉTODOS DIDÁCTICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LA ARQUEOBOTÁNICA

Yolanda Carrión<sup>1</sup>, Ana Cantó<sup>1</sup>, Carmen M<sup>a</sup> Martínez Varea<sup>1,2</sup>, Ernestina Badal García<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga, UVEG; <sup>2</sup>Institut des Sciences de l'Évolution – ISEM, UMR 5554, Université Montpellier  
yolanda.carrion@uv.es; ana.canto@uv.es; Carmen.M.Martinez@uv.es; ernestina.badal@uv.es

### RESUMEN

La situación generada por la COVID-19 ha afectado al desarrollo de las actividades docentes, las prácticas son las más perjudicadas por las restricciones y por la migración a la modalidad online (García Peñalvo y Corell 2020).

La Arqueobotánica es una línea de investigación con amplia tradición en nuestro Departamento. Los restos vegetales dan una información precisa sobre la dieta, las materias primas, el paisaje y el clima del pasado. Estos conocimientos y métodos de trabajo se enseñan en el Grado en Historia y el Máster en Arqueología. En el Laboratorio de Arqueología de nuestra Universitat se realizaban actividades prácticas de Arqueobotánica hasta la llegada de la pandemia, cuando se eliminó este método de aprendizaje, por la imposibilidad de compartir las lupas y microscopios necesarios para ello.

Para adaptarnos al nuevo contexto, el equipo docente ha planteado actividades alternativas para la programación de los cursos. Así, hemos elaborado materiales docentes que pretenden, con menor grado de manipulación, servir al aprendizaje de la Arqueobotánica mediante las metodologías activas y el juego como método de aprendizaje (Lee y Hammer 2011). Estos materiales incluyen: modelos de vegetales que reproducen lo que se observaría por el microscopio, juegos para identificar semillas, su origen geográfico, dónde se domesticaron, etc. Estas actividades pueden trasladarse a un formato *online* mediante aplicaciones digitales y herramientas de gamificación (*Quizziz*, *Cerebriti* y *Educaplay*) para adaptarse a las condiciones sanitarias que puedan darse, pero también para cursos online en marcos formativos específicos.

Con estas actividades se potencian la curiosidad, la motivación y la implicación del alumnado, las competencias relacionadas con la observación, la creatividad (Brown y Atkins 1988; Cardoso de Sousa 2011), con la capacidad de analizar el registro arqueológico y con la sensibilización hacia temas medioambientales, así como el conocimiento de la historia Humana relacionada con las plantas.

### PALABRAS CLAVE

Arqueobotánica; gamificación; nueva normalidad; adaptación; aprendizaje

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, G.; ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*, Routledge, Londres.

CARDOSO DE SOUSA, F. (2011): Creative teaching and effective teaching in higher education, *The International Journal of Organizational Innovation* 3 (4), 5-44.

GARCÍA PEÑALVO, F.J.; CORELL, A. (2020): La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?, *Campus Virtuales* 9, 83-98.

LEE, J.J.; HAMMER, J. (2011): Gamification in Education: What, How, Why Bother?, *Academic Exchange Quarterly* 15 (2), 1-5.

## UNA APROXIMACIÓN AL USO DE *SERIOUS GAMES* EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Antonio Blat Martínez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història Moderna i Contemporània, UVEG  
antonio.blat@uv.es

### RESUMEN

Esta presentación resume las bases metodológicas, la experimentación y los resultados del proyecto de innovación docente, desarrollado en la Universitat de València (UV-SFPIE\_RMD18-841039), que ha supuesto una primera aproximación al uso de juegos de mesa como herramienta docente en este entorno universitario. En primer lugar, la metodología se ha fundamentado en el uso de *serious games* en el ámbito docente, partiendo de las experiencias desarrolladas por el profesor británico Philip Sabin con juegos cortos (*microwargames*) y las ventajas del aprendizaje activo aparejadas a estos (Sabin 2012). El objetivo principal del proyecto ha sido la obtención de resultados cuantitativos sobre la utilidad de este tipo de metodología en la Enseñanza Superior. En este caso, el coordinador del proyecto diseñó una simulación histórica, un *microwargames* como los propuestos por el profesor Sabin (2012), en la que participaron varios grupos de estudiantes. Después, cada uno de ellos rellenó un cuestionario con el objetivo de valorar su adquisición de conceptos, sometiéndolos después a un análisis de la varianza (ANOVA). No obstante, también ha sido posible la obtención de datos cualitativos a través de la observación del uso de juegos de mesa comerciales por parte de los estudiantes y su participación en el diseño de *microwargames*.

Aunque los resultados cuantitativos han verificado la utilidad de este tipo de metodología en la adquisición de conceptos, es necesario continuar investigando y profundizando en las ventajas y desventajas de este tipo de metodologías, especialmente en lo que se refiere a la parte más activa, creativa y útil: el diseño *microwargames* por parte del estudiantado.

### PALABRAS CLAVE

*Serious games; boardgames; aprendizaje activo*

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABT, C.C. (1970): *Serious Games*, Nueva York, Viking Press.

CASTILLO SANGUINO, N.; GUZMAN MIJANGOS, M.; MATUS LÓPEZ, P.; RIVERA GARCÍA, C; MARÍN ZAVALA, J.G. (2018): Serious games y educación superior: Una revisión sistemática, *International Journal of Studies in Educational Systems* 2 (8), 250-268.

HUIZINGAM J. (1972): *Homo Ludens*, Alianza, Madrid.

PÉREZ ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> P. (2011): *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Dykinson, Madrid.

SABIN, P. (2012): *Simulating War. Studying Conflict through Simulation Games*, Bloomsbury, Londres.

## 6

## FLIPPED TEACHING PARA DESCUBRIR EL OFICIO DEL MAL HISTORIADOR DE LA ANTIGÜEDAD

M<sup>º</sup> Amparo Mateo Donet<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Prehistòria, Arqueologia i Història Antiga, UVEG  
M.Amparo.Mateo@uv.es

### RESUMEN

Presentamos la experiencia de innovación docente aplicada durante varios años en la clase de prácticas de un grupo de la asignatura *Historia Antigua Universal I* (obligatoria de 2º curso del Grado de Historia). Esta metodología combina el trabajo autónomo del estudiante junto al concepto de clase inversa (*flipped teaching*). La puesta en práctica de esta actividad ha permitido perfeccionar, progresivamente, tanto los materiales como el desarrollo de la misma.

La actividad consiste en: primero, proporcionar al alumnado una serie de recursos que debe leer (documentos escritos antiguos y otras informaciones actuales); segundo, visualizar en clase un debate en el que se muestran posturas opuestas sobre la interpretación de esos documentos escritos; y finalmente, plantear unas cuestiones concretas relacionadas con los objetivos que se pretenden obtener. Con la resolución de tales preguntas, mediante el análisis de todos esos recursos, de manera primero individual y después colectiva (*aprendizaje colaborativo*), el estudiantado aprende de qué forma ciertos historiadores y pseudohistoriadores utilizan los recursos disponibles para crear un discurso falso, a veces disparatado, y hasta qué punto se puede tergiversar el contenido de los documentos utilizados en la labor del investigador. Descubren, por tanto, el mal uso de la historia y, por reflejo, la metodología correcta de trabajo. En esta comunicación se muestran los objetivos de la actividad, los resultados obtenidos hasta el momento y las propuestas de mejora, incorporando nuevas herramientas TIC y ampliando su aplicación al resto de grupos de la asignatura.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje colaborativo; *flipped teaching*; Historia Antigua; Grado de Historia

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYDIN, B.; DEMIRER, V. (2016): Flipping the drawbacks of flipped classroom: effective tools and recommendations, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 6 (1), 33-40.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. (2015): *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*, Biblioteca Innovación Educativa, SM, Madrid.
- LAGE, M. J.; GLENN, J.P.; TREGLIA, M. (2000): Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *Journal of Economic Education* 31 (1), 30-43.
- STRAYER, J.F. (2012): How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation, *Learning Environments Research* 15 (2), 171-193.



## TRABAJOS DE GRUPO EN VÍDEO E INTERACCIÓN ENTRE ALUMN@S

Bruno Pomara<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història Moderna i Contemporània, UVEG  
bruno.pomara@uv.es

### RESUMEN

En la coyuntura del “pánico pandémico-académico” de los años 2020-2021, los vídeos educativos parecen haber despertado mayor interés entre el profesorado. ¿Y si no fuera el docente el que tenga que preparar el vídeo, sino el alumnado? En efecto, la producción de vídeos breves como material formativo de aprendizaje, evaluable por el profesorado, es un recurso todavía infrautilizado en las humanidades, aunque se trate de una herramienta de comunicación especialmente apreciada y difundida entre las nuevas generaciones. Esta posibilidad se podría enmarcar entre las actividades de cualquier asignatura como una opción válida y segura ante la incierta situación de impartir clases de forma presencial o a distancia. En las clases numerosas, los alumnos podrán reunirse en grupos de cuatro personas y escoger un tema de trabajo entre los ofertados por el docente. Su trabajo deberá articularse en distintas fases. Tras la *planificación* del trabajo, cada grupo deberá estudiar la bibliografía localizada y acotar el contenido del tema elegido (*selección*). Tras la finalización de la labor investigadora, de cara a la corta duración del vídeo, el grupo podrá estructurar un guion sobre la trasposición en pantalla de lo aprendido (*temporalización*), determinando el texto, la escenografía, y los elementos simbólicos y narrativos (cuadros, gráficos, imágenes, música de fondo etc.). Finalmente, pasará a las fases finales de *grabación, edición y publicación* del vídeo. Por su parte, el equipo docente se preocupará de sugerir al grupo los programas informáticos a los que puede recurrir. Una vez presentado el vídeo, tendrá lugar el debate. El resto de los grupos se reunirá por separado para reflexionar sobre el vídeo visualizado. En un foro habilitado en un Aula Virtual, o en la sección de comentarios de la plataforma empleada, o bien en el aula -si la actividad fuera presencial-, los portavoces de cada grupo manifestarán públicamente tres cosas aprendidas, dos preguntas y una duda a los responsables del vídeo en cuestión. De esa manera, la interacción entre grupos estará asegurada, así como la atención prestada por todo el alumnado hacia el trabajo del prójimo. Por su parte, el docente podrá evaluar sea el vídeo, como actividad práctica, sea la participación del estudiantado, que a menudo escasea.

**PALABRAS CLAVE.** Mini-vídeos; *screencast*; grabación; debate; tecnología

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO, J. (2007): Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades, *Revista Tecnologías y Comunicación Educativas* 21 (45), 5-19.
- ELLIS, R.; CHILDS, M. (1999): The effectiveness of video as a learning tool in online multimedia modules, *Journal of Educational Media* 24 (3), 217-223.
- PÉREZ-NAVÍO, E.; RODRÍGUEZ MORENO, J.; GARCÍA CARMONA, M. (2015): El uso de mini-vídeos en la práctica docente universitaria, *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC* 4 (2), 51-70.
- PÉREZ NAVÍO, E.; MALDONADO BEREJA, G. A. (2015): Los vídeos-tutoriales como recurso en el ámbito educativo, *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (M.L. Cacheiro, C. Sánchez, J.M. González, coords.), Madrid, UNED.
- SÁNCHEZ PRIETO, G. (2007): *El debate en el aula como herramienta de aprendizaje y evaluación*, *Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Métodos docentes afines al E.E.E.S*, Universidad Europea de Madrid.

8

## EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: OBJETIVOS, RESULTADOS Y PROBLEMÁTICAS EN LA ASIGNATURA *HISTORIA DE LAS IDEAS ESTÉTICAS* DEL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE

Elena Monzón Pertejo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
elena.monzon@uv.es

### RESUMEN

Con la presente comunicación se presenta y evalúa la experiencia docente en la asignatura *Historia de las Ideas Estéticas* del Grado de Historia del Arte. En concreto, la atención se centra en el análisis del trabajo colaborativo realizado por el alumnado a partir de la elaboración de una serie de vídeos con el objetivo principal, pero no el único, de abarcar todo el temario de una manera colaborativa. Con ello, se buscaba alcanzar, entre todas y todos, el compromiso de impartir todo el temario, único que trata cuestiones de estética en todo el Grado, considerándose por tanto fundamental abarcar todas las épocas. Asimismo, conscientes de la necesidad imperante de dejar de excluir la historia de las mujeres en los programas docentes, se añadió un tema dedicado a las mujeres filósofas desde Grecia hasta el siglo XIX. De este modo, el alumnado, bajo la tutela y orientación del profesorado encargado de la materia, elaboró los vídeos que luego fueron colgados en Aula Virtual y de los que en el examen se planteó una pregunta.

Esta experiencia ha demostrado cómo la falta de horas docentes para abarcar todo el programa puede ser suplida con la participación colaborativa del alumnado, valorándose el resultado como satisfactorio, aunque habiéndose detectado aspectos que resulta necesario evaluar, especialmente los de carácter técnico, tanto por la falta de formación del alumnado a la hora elaborar materiales audiovisuales como por una serie de carencias propias de la plataforma *Moodle* (Aula Virtual). Igualmente, esta experiencia ha mostrado como imprescindible la constante implicación del equipo docente, no sólo en relación a los contenidos de los vídeos sino también a los aspectos de carácter técnico.

### PALABRAS CLAVE

Historia del Arte; trabajo colaborativo; TIC's; historia de las mujeres, temario

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNÁ MARTÍNEZ, J.V.; RODRÍGUEZ JAUME, M.J.; MACIÁ PÉREZ, F. (2014): Portal de recursos docentes con perspectiva de género para la docencia universitaria, *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: innovar e investigar con criterios* (M<sup>o</sup> T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel, Pellín Buades, N., coords.), Universidad de Alicante, 2668-2682.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; OLMOS MIGUELÁNEZ, S. (eds.) (2011): *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- IZQUIERDO ALONSO, M.; IBORRA CUÉLLAR, A. (2010): ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal, *Revista General de Información y Documentación* 20, 221-241.



## LA INNOVACIÓN SOCIAL COMO BASE DE DESARROLLO TERRITORIAL: LOS PROYECTOS DE I+D+I COMO FUENTE DE TRABAJO Y DINAMIZACIÓN EN EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

José Javier Serrano Lara<sup>1</sup>, María Dolores Pitarch Garrido<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. de Geografía, UVEG  
j.javier.serrano@uv.es; maria.pitarch@uv.es

### RESUMEN

El territorio es la base de la Geografía (*del latín -geo- "tierra" y -graphía- "estudios*), es estudiado en distintas escalas y con distintas metodologías tanto desde la geografía física como desde la geografía humana. Vinculado a la geografía, está la innovación social, la cual es considerada como una herramienta fundamental para promover el desarrollo y resolver retos sociales, culturales, económicos y/o ambientales de los territorios para el beneficio común de la población.

Vinculado a esto, se ha puesto en marcha un proyecto de innovación educativa con el fin de llevar al aula la formación en materia emprendedora con una visión social y sostenible, en el grado en Geografía y Medio Ambiente (UV) dentro del cual hay escasas posibilidades de formarse para el emprendimiento, pues esta competencia, que debía ser transversal, no aparece en ninguna asignatura del plan de estudios actual.

Durante los últimos cursos ha existido una iniciativa conjunta, por parte del profesorado de tres asignaturas de último curso, para incorporar competencias de emprendedurismo, pero siempre desde una perspectiva social y planteada como una alternativa viable para la solución de problemas sociales y territoriales que ni el Estado ni el mercado han sido capaces de solventar.

El objetivo de esta comunicación es exponer una metodología de trabajo en el aula para promover las iniciativas emprendedoras de carácter social e innovador, para estudiantes que no acceden fácilmente a este tipo de formación o conocimientos. Se trata de un proyecto que hemos venido desarrollando en los últimos años con bastante éxito y muy bien valorada por el estudiantado. El desarrollo de este proyecto se basaba en el trabajo en grupo y colaborativo, donde el alumnado se encargaba de elaborar una memoria donde se recogía una propuesta de iniciativa innovadora para finalmente presentarse a una convocatoria competitiva, siempre guiado por el profesorado.

### PALABRAS CLAVE

Docencia universitaria; emprendurismo; innovación social; Geografía

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO VÁZQUEZ, M.; JIMÉNEZ SÁEZ, F. (2008): La incorporación de la innovación y el emprendedurismo en la Educación Superior: una formación de futuro. *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. La incorporación de la Innovación y el Emprendedurismo en la Educación superior: una formación de futuro* (Valencia, 29-31 de octubre de 2008).

CONCHA SALDÍAS, C.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G.; Y ROJAS AGUILAR, C. (2020): Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad, *Revista Venezolana de Gerencia* 4, 347-363.

KLEIN, J. L.; PITARCH-GARRIDO, M. D.; SALES TEN, A.; MARTÍN CUBAS, J. (2020): El desarrollo local como resultado de un proceso de innovación social en Saint-Camille (Quebec) y Aras de los Olmos (Valencia), *Investigaciones Geográficas* 74, 165-182.

VILLA SÁNCHEZ, A. (2014): La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo, *Revista Argentina de Educación superior* 8, 188-218.

## LA DOCENCIA FUERA DEL AULA: EL CUADERNO DE CAMPO COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN GEOGRAFÍA HUMANA

María Dolores Pitarch Garrido<sup>1</sup>, José Javier Serrano Lara<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. de Geografía, UVEG  
maria.pitarch@uv.es; j.javier.serrano@uv.es

### RESUMEN

La realización de salidas de campo es una antigua tradición en la Geografía, siendo una parte consolidada de la metodología docente en la mayoría de las asignaturas (Bohigas y Montenegro 2000). Sin embargo, en pocas ocasiones se desarrolla un trabajo coordinado para que los estudiantes puedan tener una visión más global de lo aprendido fuera del aula (Phillips y Johns 2012). Por otra parte, el grado de Geografía y Medio Ambiente atrae estudiantes particularmente interesados por temas medioambientales, en su sentido más tradicional, aunque poco conocedores de otros aspectos geográficos vinculados a la Geografía Humana.

Se trata de conectar el trabajo aplicado con el aprendizaje en el aula a través de la constatación en el territorio de los procesos humanos y económicos aprendidos. A través de la metodología de realización de Cuadernos de Campo para Geografía Humana, el estudiantado desarrolla competencias relacionadas con la iniciación a la investigación-acción participativa, además de la generación de conocimientos prácticos (Gerber *et al.* 2000; Sousa *et al.* 2016). Los objetivos conseguidos están relacionados con múltiples aspectos entre los que destacan: la coordinación entre asignaturas, la introducción al trabajo colaborativo (entre estudiantes y entre estudiantes y profesorado), el desarrollo de una metodología didáctica para el trabajo fuera del aula, la mejora de las habilidades expositivas y la mejora de las habilidades técnicas por parte del estudiantado (Herrero 2005; Onn y Poh 2008). Esta metodología de IE se ha aplicado durante los cursos 2018-19 y 2019-20 con interesantes resultados. En la práctica, el estudiantado ha realizado distintas actividades guiadas por el profesorado para la confección de un Cuaderno de Campo cuyo resultado se hace público, tanto con exposición oral con los compañeros, como a través de la web y redes sociales del departamento.

### PALABRAS CLAVE

Salidas de campo; Geografía Humana; trabajo en equipo; coordinación docente

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOHIGAS, G.; MONTENEGRO, J. (2000): Trabajos de campo e itinerarios urbanos. Un recorrido por Gràcia (Barcelona), *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* 222. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-222.htm>
- GERBER, R.; GOH K.C. (eds.) (2000): *Fieldwork in Geography: Reflections, perspectives and Actions*, Springer.
- ONN, Y.S.; POH, W.P. (2008): Fieldwork in Geography —importance, objectives and scope, *Singapore Journal of Education* 1, 24-27.
- PHILLIPS, R.; JOHNS, M.J. (2012): *Fieldwork for Human Geography*, SAGE, London.
- SOUSA FERNANDES, S.A.; GARCIA, D.; SOUTO, X.M. (2016): Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano, *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XXI, 1.155. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf>





## APRENDIZAJE POR PROYECTOS: UNA APUESTA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIOGRAFÍA

Nuria Soriano Muñoz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història Moderna i Contemporània, UVEG  
Nuria.soriano@uv.es

### RESUMEN

Mi objetivo es presentar la metodología de aprendizaje por proyectos (Torres 2010; Medina y Tapia 2017) como enseñanza activa y crítica aplicada al caso de la asignatura de *Historiografía y Metodología* (cursos 2018-19, 2019-20 y 2020-21), una asignatura que aspira a explicar la Historia como saber o disciplina que comprende una pluralidad de historias, de prácticas y concepciones con su propia trayectoria (Maestro 2000). Esta modalidad de enseñanza supone un reto para el estudiantado, que debe aprender a plantear individualmente una investigación histórica, un proyecto de investigación basado en la formulación de una pregunta a través del conocimiento y las herramientas teóricas adquiridas en la asignatura. Estas herramientas se aplican a un contexto histórico concreto, en el que el estudiantado aprende a problematizar, dudar y cuestionar lo que ya sabe.

El proyecto de investigación, ajustado al contexto y a los intereses del estudiantado, les permite crear su propio conocimiento y enfrentarse a problemas mediante el propio proceso de la investigación. La elaboración del proyecto de investigación incluye competencias diversas, entre ellas el *Critical Thinking* y *Aprender a aprender*, fomenta la motivación del alumnado, que toma sus propias decisiones mientras trabaja con fuentes secundarias y primarias, hace uso de distintos recursos, relaciona la teoría y la práctica histórica, utiliza su creatividad y se beneficia de la interdisciplinariedad (Olivares y Fidalgo 2013). En nuestra comunicación plantearemos las ventajas y las desventajas de una metodología docente que nos permitirá reflexionar también sobre su utilidad y los resultados que puede conseguir en nuestras aulas.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje por proyectos; historiografía; metodología; interdisciplinariedad

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAESTRO, P. (2000): La historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones, *Historia a debate. Actas del II Congreso Internacional Historia a Debate* (I. San Martín, C. Barros, coord.), Universidad Santiago de Compostela, Historia a Debate, 161-172.

MEDINA NICOLALDE, M. A.; TAPIA CALVOPIÑA, M. P. (2017): El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente, *Olimpia* 46 (vol. 14), 236-246.

OLIVARES IGLESIAS, M. F.; FIDALGO REDONDO, R. (2013): El aprendizaje orientado a proyectos, *Innovación educativa en la educación superior: fundamentos, evaluación e instrucción* (O. Arias Gundín, R. Fidalgo Redondo, eds.), Editorial Académica Española, 181-220.

TORRES GORDILLO, J.J. (2010): Construcción del conocimiento en Educación Superior a través del aprendizaje por proyectos, REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21 (1), 137-142.



12

## EL GRAN RETO PENDIENTE DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA INTRODUCCIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA. PLANTEAMIENTO DE UN CASO PRÁCTICO: JUANA, ¿“LA LOCA”?

Paula González Carrascosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història Moderna i Contemporània, UVEG  
Paula.Gonzalez@uv.es

### RESUMEN

Las fuentes, tanto primarias como secundarias, constituyen la materia prima de la Historia, por lo que han de ser utilizadas en todos los niveles académicos. En las aulas no se les suele dar la importancia que realmente tienen, por lo que en esta investigación se ha optado por la realización de un análisis sobre el llamado “oficio del historiador” y la elaboración de un dossier basándose en la controversia de fuentes en torno a la figura de Juana I de Castilla.

El dossier que aquí se presenta parte de la idea original de la unidad didáctica propuesta por el grupo de investigación 13-16 de inicios de los años noventa (García *et al.* 1990). La innovación se basa en la actualización de esta propuesta, incluyendo todo tipo de fuentes acorde con la renovación historiográfica que se ha llevado a cabo desde entonces. Se ha dividido la investigación de este proyecto en dos partes: por un lado, un marco teórico en el que se ha analizado la importancia de la pedagogía de las fuentes y su uso en las aulas; y, por otro lado, una puesta en práctica a través de un dossier que incluye una colección documental para realizar un hipotético juicio con el fin de que en las aulas se tenga una primera toma de contacto con los archivos y las fuentes que, en definitiva, serán el hábitat y metodología de trabajo de aquellos alumnos que decidan ser historiadores/as.

### PALABRAS CLAVE

Juana I de Castilla; fuentes; locura; dossier; juicio

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA, M.C.; LOSTE M.A.; MARTÍNEZ M.; PRATS, J.; SANTACANA, J.; SOCÍAS, I.; ZARAGOZA, G. (1990): *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica: Grupo 13-16*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- LABLANCA, J.P. (2017): En torno a un debate: ¿qué historia enseñar?, *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (P. Sanz Camañes, J.M. Molero García, D. Rodríguez González, eds.), Milenio, Lleida, 63-68.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J. (2011): La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, *Educatio siglo XXI* 29 (1), 149-174.
- PRATS, J; SANTACANA, J. (2001): Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica, *Didáctica de la geografía y la historia* (J. Prats, coord.), Graó, Ministerio de Educación, Barcelona, 67-87.
- SÁIZ SERRANO, J. (2014): Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1), 83-99.

13

## EDUAGILE®: AGILIDAD APLICADA A LA EDUCACIÓN

José Contreras Tolosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. Teoría de l'Educació, UVEG  
contojo@uv.es

### RESUMEN

Estamos viviendo una época en la que el entorno es descrito como *BANI*: todo es tremendamente frágil, la competencia es globalizada y si surge un imprevisto no acabamos de saber cómo afrontarlo. La incertidumbre nos genera ansiedad, los aprendizajes no son fáciles de adquirir, muchas veces no hay una relación directa causa-efecto ni en los éxitos ni en los fracasos y aunque tenemos acceso a más datos que nunca, podemos atraparnos en la parálisis por análisis. Este entorno afecta a todos los ámbitos de nuestra sociedad y el sector educativo no es ajeno a ello. Adicionalmente a este escenario la OCDE nos plantea la brújula del aprendizaje 2030 orientada hacia el bienestar de las personas.

Dice Mariela Cordero: "*Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI*". ¿Cómo haremos que el aula sea tan dinámica como el mundo que vivimos? ¿Estamos preparando a nuestro alumnado para las competencias que sugiere la OCDE? ¿Podemos satisfacer las necesidades del alumnado del s. XXI? Por este motivo nace EduAgile®. Inspirado en los marcos de trabajo ágiles y con los valores de la confianza, la transparencia, la mejora continua y la adaptabilidad ponemos la educación cabeza abajo para que los alumnos dejen de ser un elemento pasivo de su propio aprendizaje para convertirse en miembros activos.

¿Qué consigue EduAgile®? Los alumnos dicen que EduAgile® los ha llevado a tener que investigar en equipo constantemente, por lo que han conseguido poner en marcha aprendizajes significativos, tener una participación activa y colaborativa, una comunicación fluida y mejorar la calidad de sus entregables. Con este marco de trabajo los educadores nos centramos en acompañar a los alumnos en una triple vertiente: su desarrollo personal, el desarrollo del equipo y la amplitud de conocimientos pudiendo llegar más allá de lo esperado.

### PALABRAS CLAVE

Educación; innovación educativa; metodología; competencias para la vida

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KREHBIEL, T. C.; HULSHULT, A.R. (2019): Agile Teaching, *The Journal for quality and participation* 42 (2), 30-32.
- OECD. 2019. *Future of Education and Skills 2030 Concept Note*, OECD Publishing, <<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>> (Consulta 7-VI-2021).
- PARSONS, D.; MACCALLUM, K. (2019): *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*, Springer Nature Singapore.
- SUTHERLAND, J. (2019): *Scrum: El Arte De Hacer El Doble De Trabajo En La Mitad De Tiempo*. Editorial Océano.
- Adiós tiempo del VUCA, bienvenido BANI* (B. Hierro, 14 de mayo de 2020), <<https://www.quintgroup.com/es-es/insights/adios-vuca-bienvenido-bani/>> (Consulta 7-VI-2021).

## DECONSTRUYENDO LA POSVERDAD A TRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUALES

María Ángeles Abellán López<sup>1</sup>, Gonzalo Pardo Beneyto<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dept. Sociología i Antropología Social, UVEG; <sup>2</sup>Dept. Estudios Jurídicos del Estado, UA  
maria.a.abellan@uv.es; gonzalo.pardo@ua.es

### RESUMEN

Uno de los cambios sociales más determinantes de las últimas décadas ha sido la expansión de las tecnologías de la información y comunicación. En este contexto digital, ha emergido el fenómeno de las *fake news*, de la posverdad y de la desinformación con capacidad para generar una verdad alternativa (McIntyre 2018; Rochlin 2018). Resulta fundamental que el alumnado universitario, de cualquier titulación superior, adquiera destrezas y competencias que le ayuden a discernir entre la información y desinformación. La primera busca la veracidad y contrasta las fuentes; la segunda juega con ambigüedades y, de manera deliberada, busca desestabilizar un estado de opinión para desprestigiar un determinado objetivo (Abellán López 2021).

El objetivo de esta actividad se ha centrado en desarrollar competencias informacionales que sirvan al alumnado a reconocer y discriminar información falsa y negacionista. Nuestra premisa es que la formación académica, per se, no inmuniza frente a las *fake*.

Para ello, se puso en marcha una actividad de visionado del documental *Post Truth Times* y en la que el alumnado expresó, a través de un debate en el aula, sus opiniones sobre este fenómeno. Esta experiencia interuniversitaria se ha implementado en las asignaturas de *Estructura Social y Educación* correspondiente a los Grado en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de València y de *Introducción a la Ciencia Política* del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Alicante.

Respecto a la recogida de datos de este estudio comparado, se ha planteado un cuestionario inicial y otro final para registrar la evolución y valoración del alumnado. Entre los principales resultados, los participantes de ambos grupos han tenido un comportamiento proactivo y el debate los ha animado a contrastar y cuestionar de manera crítica la información que reciben.

### PALABRAS CLAVE

*Fake News*; posverdad; desinformación; competencia informacional; negacionismo

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLÁN LÓPEZ, M.A. (2021): El cambio climático: negacionismo, escepticismo y desinformación. *Tabula Rasa* 37, 283-301.
- MCINTYRE, L. (2018): *Post-truth*, The MIT Press, Cambridge.
- ORESQUES, N.; CONWAY, E. (2010): *Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*, Bloomsbury Press, New York.
- ROCHLIN, N. (2018): Fake News: Belief in Post-Truth, *Library Hi Tech* 35 (3), 386-392.

## EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA GEOGRAFÍA: PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN TURÍSTICA DEL PARQUE NATURAL CHERA-SOT DE CHERA (VALENCIA)

Sergio Bellés Monserrat<sup>1</sup>, Néstor Vercher Savall<sup>1</sup>, Jaime Escribano Pizarro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local/Dept. de Geografia, UVEG  
bemonser@alumni.uv.es; nestor.vercher@uv.es; jaime.escribano@uv.es

### RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta pedagógica de naturaleza aplicada que introduce elementos de solidaridad y participación ciudadana. Cuando se planifica adecuadamente, permite aprender contenidos, adquirir competencias y modificar actitudes entre el alumnado. En este proyecto se aplica el ApS a cuestiones de índole geográfica tratadas por 14 alumnos en Espacios Naturales Protegidos, una asignatura optativa de 6 créditos del Grado en Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València durante el curso 2018-19. La experiencia persigue resolver problemas relativos al flujo turístico estival de Sot de Chera (Valencia), localizado en el Parque Natural y Geológico Chera-Sot de Chera. Este municipio cuenta con importantes problemas de congestión turística que ocasionan afecciones ambientales y sociales hasta entonces poco abordadas por los actores locales.

El proyecto de ApS elaborado consistió en: i) determinar las plazas de aparcamiento cercanas a zonas de baño, ii) saber cuáles ocupan los residentes y cuáles son las restantes, iii) estimar la capacidad de carga física del espacio natural y iv) recoger la opinión de la población local. El desarrollo de estas tareas por parte del alumnado de la asignatura junto con el personal técnico del Parque Natural y el equipo docente, ha permitido demostrar que los contenidos adquiridos durante el Grado otorgan una base suficiente para trabajar en planificación territorial y medioambiental, para resolver necesidades reales vinculadas con la gestión de espacios naturales y, además, que la participación estudiantil en la resolución de problemas de su entorno inmediato resulta un factor de motivación y de gran efectividad. A partir de los datos de una encuesta final del proyecto se constata que este se ejecutó de manera satisfactoria desde el punto de vista estudiantil, lo que ha permitido dar continuidad a esta metodología en cursos posteriores y en otras asignaturas y titulaciones afines.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-Servicio; Geografía; Espacios Naturales Protegidos; medio ambiente; planificación territorial

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA, J. S. (2020): El Aprendizaje-Servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas, *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 25 (1286), 1-26.
- MAHON, M.; CONWAY, T.; FARELL, M.; MCDONAGH, J. (2020): Service Learning as A Means To Develop Geography Graduates Professional Identity, *Aishe-J*. 12 (1), 1-20.
- REES, A.; HAWTHORNE, T.; SCOTT, D.; SOLIS, P.; SPEARS, E. (2021): Toward a Community Geography Pedagogy: A Focus on Reciprocal Relationships and Reflection, *Journal of Geography* 120, 36-47.
- ZORNOZA, C.; VERCHER, N. (2020): Evaluación de competencias genéricas vinculadas al proceso de elaboración del TFG. Propuesta de rúbrica para el Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universitat de València, *Cuadernos Geográficos* 60 (1), 119-138.
- VVAA. (2012): *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Programa Nacional de Educación Solidaria, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

16

## PROJECTES D'APRENTATGE PER SERVEI ALS CURSOS D'HISTÒRIA MODERNA: ELS VINCLES ENTRE ELS PROBLEMES SOCIALS I LA HISTÒRIA

Josep San Ruperto Albert<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història Moderna i Contemporània, UVEG  
jose.ruperto@uv.es

### RESUM

Presentem un projecte basat en la metodologia d'Aprenentatge per Servei desenvolupat en el grau en Història de la Universitat de València (2018-2021) i finançat com a Projecte d'Innovació Docent (PID) durant dos cursos pel SFPIE-UV. En els projectes l'estudiantat elabora treballs d'història en relació amb grups socials del seu context local i digital. Tenen l'objectiu de connectar experiències col·lectives de l'edat moderna amb els interessos més actuals del seu entorn. El procés d'ensenyament-aprenentatge permet l'avaluació per competències, la comprensió de la disciplina històrica com a ciència humana en construcció i no de manera memorística, i la motivació de l'estudiantat. A més, en l'última edició del projecte (2020-21) es sosté per quatre eixos fonamentals per a l'elaboració de continguts que s'han dinamitzat mitjançant tallers: el treball tecno-cooperatiu, la perspectiva de gènere, els usos públics de la història i la creació de continguts digitals i de divulgació.

Entre els resultats més interessants destaquen els següents. En primer lloc la demanda de connectar l'aprenentatge universitari amb els problemes socials. El 92,3% de l'estudiantat va afirmar que creant continguts per a la societat s'ha adonat que pot aportar coneixements importants i que els historiadors i historiadores tenen un rol social important. El 67,7% dels participants va quedar satisfet en el producte creat per a la societat i el 76% afirma que li agradaria que la metodologia ApS s'apliqués també en altres assignatures. En segon lloc, destaca la importància del treball cooperatiu i en grup, destacant que és la tasca que consideren que més els ha fet aprendre i més els ha divertit. En definitiva, l'ApS aplicat a les humanitats resol la demanda de l'estudiantat de connectar amb la societat, estableix xarxes de reflexió sobre metodologies transformadores a les aules i subratlla la necessitat de divulgació històrica mitjançant la nova cultura digital.

### PARAULES CLAU

ApS; Història; competències; cooperativisme; universitat-societat

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARAMBURUZABALA HIGUERA, P.; OPAZO CARVAJAL, H.; GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2015): *El Aprendizaje Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*, UNED.
- PUJOLÀS I MASET, P. (2011): Cooperar, col·laborar, competir, *Escola catalana* 46 (469), 8-12.
- SANTONS REGO, M.A.; LORENZO MOLEDO, M.; ÍGOR MELLA NUÑEZ, I. (2020): *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*, Octaedro.

17

## PENSAR HISTÒRICAMENT MITJANÇANT L'OBRA D'ART

Francesc Granell<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
francesc.granell@uv.es

### RESUM

És habitual que els manuals universitaris d'assignatures d'Història no mostren imatges d'obres d'art i, si s'hi inclouen, solen esdevenir una mera il·lustració de l'època per a agrair l'efecte estètic del volum. Els investigadors en Didàctica de les Ciències Socials no han explicat les causes ni les solucions a aquesta qüestió que encara hui en dia és preocupant. De fet, els estudiosos que han explorat les possibilitats didàctiques de les obres d'art en les assignatures d'Història han acotat l'objecte d'estudi a l'Educació Secundària Obligatoria i, a tot estirar, al Batxillerat. La present comunicació exposa els avantatges d'emprar l'obra d'art –la imatge– com a una eina fonamental del procés d'ensenyança-aprenentatge en la universitat. I ho fa a partir del “pensar històricament” (*thinking historically*), una metodologia didàctica formulada pels acadèmics nord-americans Wineburg (2001), Vansledright (2004) i Seixas i Morton (2013).

Plantejarem el mètode de selecció d'una imatge artística en relació amb les destreses metodològiques del pensament històric: canvi i continuïtat, rellevància històrica, perspectiva històrica, fonts i proves, causa i conseqüència i dimensió ètica. En efecte, la selecció del recurs visual ha d'estar condicionada per cadascun dels factors epistemològics de la Història. Només així es pot economitza temps –sempre en disposem de ben poc– de manera més patent i cohesionada a l'aula; i només així es pot potenciar l'ús, hui en dia absent o poc rigorós, de les imatges en l'ensenyament superior.

### PARAULES CLAU

Pensament històric; lectura d'imatges; manuals universitaris; didàctica de les ciències socials

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Canadà.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2004): What Does it Mean to Think Historically... and How Do You Teach It?, *Social Education. Research and Practice* 68 (3), 230-233.
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.

## LA HISTORIA DEL ARTE COMO HISTORIA DE LA CULTURA. LA ASIGNATURA ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA IMAGEN

Raquel Baixauli<sup>1</sup>, Àngels Martí Bonafé<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
raquel.baixauli@uv.es; maria.a.marti@uv.es

### RESUMEN

Esta propuesta tiene como objetivo trasladar la experiencia docente de la asignatura *Análisis e Interpretación de la Imagen*, materia de formación básica impartida en primer curso en los grados en Historia e Historia del Arte, en la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de València. Desde su implantación en el marco del EEES, se planteó como un reto el poder trasladar en un semestre los contenidos indispensables del método iconográfico-iconológico en el análisis y estudio de la imagen. Presentamos la experiencia de una asignatura compartida, donde los contenidos teóricos y prácticos se solapan en las dos primeras unidades temáticas. Resulta fundamental trasladar a los alumnos de primer curso cómo se ha de organizar el discurso en el proceso de análisis de la imagen, fundamentando dicha organización con aspectos metodológicos y terminológicos. La unidad temática que aborda el estudio de la imagen como Historia de la cultura se explica a través de casos de estudio, que van desde la antigüedad hasta la actualidad, como ejemplos para lograr un acercamiento cultural a las imágenes. La aproximación a la visualidad artística contemporánea y su estudio se complementa con la realización de Seminarios monográficos que incluyen la perspectiva de género en su diseño. Con todo ello, se consigue una visión global de la Historia del arte como historia cultural.

### PALABRAS CLAVE

Historia del arte; Historia de la cultura; imagen; visualidad

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREEDBERG, D. (2011): *El poder de las imágenes*, Cátedra, Madrid.
- GARCÍA MAHÍQUES, R. (2008): *Iconografía e Iconología (vol. 1). La Historia del arte como Historia cultural*, Editorial Encuentro, Madrid.
- GARCÍA MAHÍQUES, R. (2009): *Iconografía e Iconología (vol. 2). Cuestiones de método*, Editorial Encuentro, Madrid.
- GOMBRICH, E.H. (1998): *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Debate, Madrid.
- PANOFSKY, E. (1979): *Estudios sobre iconología*, Alianza Editorial, Madrid.

## ¿CÓMO SE COMENTA UNA OBRA DE ARTE?

María Montesinos Castañeda<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
maria.montesinos@uv.es

### RESUMEN

Este proyecto de innovación educativa presenta una guía didáctica cuyo objetivo es que los alumnos aprendan a realizar el comentario de una obra de arte a partir de una serie de prácticas que guían dicho proceso. Para ello, se ha escogido una obra en común: *Santo Domingo de Silos entronizado como obispo* (Bartolomé Bermejo, 1474-1477, Madrid, Museo del Prado). El comentario se organiza a partir de los siguientes criterios: forma parte de un conjunto, presenta problemas de datación y autoría, ofrece diferentes ubicaciones a lo largo del tiempo, intervienen diferentes disciplinas artísticas, intervienen diferentes técnicas pictóricas, presenta una relación estilo/cronología interesante, hay material bibliográfico y audiovisual sobre todos los aspectos de la obra; y su análisis se adapta a los contenidos de la asignatura.

Los destinatarios son alumnos/as de primer curso de la asignatura de *Introducción a la Historia del Arte*, por lo que no son necesarios conocimientos previos sobre la disciplina. Por este motivo, se propone un total de ocho prácticas, la última de las cuales corresponde con la elaboración final del comentario. La guía didáctica se inicia del modo más sencillo, es decir, aprendiendo a buscar información, clasificarla y citarla según su tipología. A partir de estas premisas, se proponen una serie de prácticas que tienen como objetivo entender la lectura de las referencias encontradas, así como aprender a extraer la información necesaria para la elaboración del comentario. El proceso finaliza mediante la ordenación de la información extraída a partir del esquema de comentario propuesto y la redacción final del comentario.

Aunque la guía didáctica plantea la realización del comentario de una obra de arte, el proceso de búsqueda, comprensión, extracción y redacción de la información es aplicable a cualquier trabajo académico.

### PALABRAS CLAVE

Análisis obra de arte; iconología; iconografía; forma; técnicas

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA MAHÍQUES, R. (2009): *Iconografía e Iconología: cuestiones de método*, Encuentro, Madrid.

LACARRA DUCAY, M.C. (1993): Encuentro de Santo Domingo de Silos con el rey Fernando I de Castilla: identificación de una pintura gótica aragonesa en el Museo del Prado, *Aragón en la Edad Media* 10, 437-460.

MOLINA, J. (ed.) (2018): *Bartolomé Bermejo*, Museo Nacional del Prado, Madrid.

RUIZ, F. (2009-2010): La incidencia de las fuentes escritas en la iconografía del retablo de Santo Domingo de Silos, de Bartolomé Bermejo, *RACBASJ* XXIII-XXIV, 33-53.



20

## PROJECTES D'INNOVACIÓ EDUCATIVA ENTORN A L'ESTUDI I INTERPRETACIÓ DE LA IMATGE. LA ICONOLOGIA COM A DISCIPLINA INTEGRADORA

Sergi Doménech García<sup>1</sup>, María Elvira Mocholí Martínez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
sergi.domenech@uv.es; m.elvira.mocholi@uv.es

### RESUM

Aquesta comunicació presenta els resultats de dos projectes d'innovació educativa: *L'estudi de la imatge com a eix integrador de la història de l'art (I). Desenvolupament de tallers de visualitat artística i elaboració de guies didàctiques* (curs 2019-20) i *L'estudi de la imatge com a eix integrador de la història de l'art (II). Desenvolupament d'activitats per a l'autoaprenentatge en modalitat semipresencial* (curs 2020-21), pertanyents als programes del SFPIE de la Universitat de València.

Tots dos projectes pretenen situar en el centre del procés d'aprenentatge l'anàlisi i interpretació de la imatge per mitjà de diverses accions formatives, integrades entre les activitats avaluable establides en les guies docents i dirigides a l'alumnat del grau en Història de l'Art i en Història de la Universitat de València. Pren com a punt de partida la matèria *Anàlisi i interpretació de la imatge* –fonamental en tots dos plans d'estudi– amb l'objectiu de continuar treballant les competències corresponents a aquesta matèria i reprendre-les durant la resta del grau.

En el primer projecte es van dissenyar dues estratègies: a) l'elaboració d'un "taller de visualitat artística" i b) la preparació d'eines per a l'aprenentatge autònom de l'estudiantat. El segon parteix dels resultats de l'anterior, tant els favorables com els que no ho foren tant, i pretén establir nous objectius en relació amb l'estudi de la imatge i, sobretot, ajustar-los a una docència semipresencial.

### PARAULES CLAU

Estudi de la imatge; iconologia; Història de l'Art; Història; autoaprenentatge

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- GARCÍA MAHÍQUES, R. (2008-2009): *Iconografía e Iconología*, Encuentro, Madrid.
- GOMBRICH, E.H. (1998): *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Debate, Madrid.
- GOMBRICH, E.H. (2014): *La evidencia de las imágenes*, Sans Soleil, Vitoria-Gasteiz (trad. de Ander Gondra Aguirre).
- JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*, Tecnos/Alianza, Madrid.
- PANOFSKY, E. (1979): *Estudios sobre iconología*, Alianza, Madrid.

## LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS ARTÍSTICOS COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ASIGNATURA *PAISAJE Y MEDIO AMBIENTE EN LA HISTORIA DEL ARTE*

Mireia López-Bertran<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
mireia.lopez@uv.es

### RESUMEN

Una de las metodologías activas para el aprendizaje es la elaboración de proyectos por parte del alumnado. La presente comunicación explica la implementación de esta metodología en la docencia de la asignatura optativa del grado de Geografía y Medio Ambiente *Paisaje y Medio Ambiente en la Historia del Arte*. Con la finalidad de adaptar los contenidos histórico-artísticos a las competencias del estudiantado del grado en Geografía y Medio Ambiente, se propone que el alumnado realice dos proyectos artísticos en los que deben combinar los contenidos de la asignatura con las competencias adquiridas durante el grado. Se trata del diseño de un jardín y de una instalación artística acorde con las características del *Land Art*, el Arte Povera o el Arte Ecológico. Se atenderá especialmente a la concepción, el diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos que se han realizado en los últimos tres cursos.

Los proyectos se diseñan teniendo en cuenta un guion con los puntos que el alumnado tiene que tratar con el fin de orientarlos en el diseño del proyecto. Igualmente, se planifican 2 tutorías obligatorias y una optativa a lo largo del cuatrimestre para realizar el seguimiento y el correcto desarrollo de los proyectos y resolver dudas que vayan surgiendo a medida que se generan los diseños de las obras. Finalmente, cada grupo de trabajo realiza la presentación oral de sus creaciones artísticas. Los resultados de la experiencia son muy buenos ya que el alumnado tiene un alto grado de implicación al ser una actividad altamente creativa en la que los conocimientos previos sobre el medio ambiente y el paisaje del lugar seleccionado para implementar la obra se relacionan no sólo con los contenidos impartidos en las clases teóricas sino también con los de la investigación bibliográfica.

### PALABRAS CLAVE

Historia del Arte; paisaje; medio ambiente; metodología por proyectos; Arte ecológico; jardines

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ, F. (2000): Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad, *Educar* 26, 39-51.
- LACUEVA, A. (1998): La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?, *Revista Iberoamericana de Educación* 16, 1-17.
- MAJÓ, F.; BAQUERÓ, M. (2014): *Los proyectos interdisciplinarios: 8 ideas clave*, Editorial Graó, Barcelona.

## LA IMAGEN DE LA ANTIGUA GRECIA COMO FENÓMENO CULTURAL. CONSTRUCCIÓN ACTIVA E INTERACTIVA DEL CONOCIMIENTO

Andrés Herraiz Llavador<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
andres.herraiz@uv.es

### RESUMEN

La presente propuesta nace de la necesidad de reformular y adaptar ciertos planteamientos de corte formalista vinculados al análisis de la producción artística de la Antigüedad. A través de la exposición de los objetivos, materiales y resultados alcanzados en la asignatura *Historia del arte griego*, se pretende dar a conocer un proyecto educativo centrado en el análisis de las imágenes en tanto que fenómenos culturales. Asimismo, los ejemplos propuestos para este intercambio académico expondrán de manera transversal la posibilidad de incorporar metodologías activas al estudio diacrónico de las manifestaciones culturales. La fundamentación teórica de este proyecto se sustenta en los planteamientos en torno al aprendizaje vicario de Bandura (1987), la zona de desarrollo próximo estudiada por Vygotski (1978), el trabajo a través de problemas socialmente relevantes introducido por John Dewey (2007) o la apuesta por la construcción activa del conocimiento desarrollada por Paulo Freire (2019), entre otros. Los principales objetivos trabajados en la asignatura se han centrado en:

- Fomentar la habilidad y el hábito de pensar de modo crítico y el gusto por indagar sobre el pasado.
- Plantear preguntas abiertas y tratar de responderlas analizando y evaluando una variedad de fuentes, así como buscar evidencias que permitan al alumnado comparar e interrelacionar hechos.
- Alcanzar un nivel de interpretación histórica que permita relacionar entre sí hechos y procesos que tienen lugar en espacios o tiempos distintos y que dotan de un sentido profundo a los procesos de cambio en la Historia.
- Fomentar el uso de una variedad de fuentes (textos de diversos géneros, obras de arte, objetos, mapas, etc.) y su comprensión crítica para adquirir una perspectiva histórica global.
- Facilitar el acceso a los contenidos, atendiendo a la diversidad del alumnado favoreciendo una atención personalizada del mismo.

### PALABRAS CLAVE

Metodologías activas; Aprendizaje vicario; Continuidad y variación de las imágenes; problemas socialmente relevantes

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Martínez Roca, Barcelona.
- DEWEY, J. (2007): *Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.
- FREIRE NEVES, P. (2019): *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI, Madrid.
- GARCÍA MAHÍQUES, R. (2009): *Iconografía e Iconología. Cuestiones de método*, Ediciones Encuentro, Madrid.
- VYGOTSKI, L. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Austral, Barcelona.

## ARTE E HISTORIA. EL AULA EN EL MUSEO

María Roca Cabrera<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
maria.roca@uv.es

### RESUMEN

Esta presentación muestra la metodología de innovación docente que se llevó a cabo para acometer el objetivo de uso de obras artísticas como instrumento de enseñanza para los alumnos del Grado de Historia, durante el curso académico 2017-18, en la asignatura de *Introducción a la Historia del Arte* de la Universitat de València.

El enfoque de la asignatura contaba como eje principal la valoración del uso de imágenes como fuente de documentación para futuros historiadores. Para ello se llevaron a cabo una serie de actividades en torno a la exposición "Memoria de la Modernidad. La colección patrimonial de la Diputación de Valencia", una muestra estructurada en seis hilos conductores que sirvió para interpretar e interrelacionar las colecciones de arte de la Diputación de Valencia con diversos hechos históricos. De esta forma se promovió y favoreció el acceso de los estudiantes a un espacio expositivo y al patrimonio artístico local, en su mayoría por primera vez.

En primer lugar, tras una sesión de introducción en el aula, se realizó una visita guiada con el objetivo de desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje y generar un diálogo activo entre la obra artística y el alumnado. Asimismo, se fomentaba la interrelación entre las instituciones y los centros educativos y se convertía el espacio expositivo en un entorno educativo durante el tiempo de la visita donde no solo se aprende y conoce el arte, sino también el contexto social, cultural e histórico de nuestra comunidad. Mediante una serie de actividades posteriores en el aula, que incluye el trabajo autónomo del alumnado o la interacción con instrumentos multimedia, la exposición elimina la frontera entre práctica y teoría en el espacio museístico y la obra de arte se convierte en una fuente de interés para el mismo estudiante. Se trata por tanto de integrar el espacio expositivo y la obra de arte y conectarla con el proceso formativo del estudiante y la programación docente.

### PALABRAS CLAVE

Innovación docente; museos; arte; patrimonio; experiencia

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*, Trea, Gijón.
- CLAIR, J. (2011): *Malestar en los museos*, Trea, Gijón.
- DÍAZ BALERDI, I. (2008): *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*, Trea, Gijón.
- EISNER, E.W. (2004): *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998): *Los museos y sus visitantes*, Trea, Madrid.
- PARINI, P. (2002): *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*, Paidós, Barcelona.

24

## FOMENTAR EL AUTOAPRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA LECTURA Y EL DIÁLOGO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TORNO A LA PROPUESTA DE DON FINKEL

Sonia Jiménez Hortelano<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dept. d'Història de l'Art, UVEG  
sonia.jimenez@uv.es

### RESUMEN

En el año 2008 la Universitat de València tradujo el libro del profesor Don Finkel *Dar clase con la boca cerrada* en el que se señalaba la necesidad de poner el foco en los procesos de autoaprendizaje de los alumnos frente a la docencia magistral tradicional. Para ello, el autor proponía una serie de prácticas en el aula basadas en la lectura de textos y el análisis dialogado de los mismos en el aula. A través de estas prácticas se ponía de relieve cuestiones fundamentales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como la autoridad/poder en el aula o la indagación personal fundamentada.

A partir de la realización de un curso de formación e innovación docente universitaria, tomé la decisión de seguir las líneas y postulados planteados en esta esta publicación la hora de planificar las sesiones prácticas de la asignatura *Historia del Arte Español* durante el curso académico 2019-20 en la Universitat Jaume I. Para ello fue necesario un proceso de reflexión, planificación y adaptación metodológica de las prácticas docentes planteadas en el texto de Finkel a una materia de carácter histórico-artística y a la realidad educativa de la universidad española.

En esta comunicación se expondrá la experiencia llevada a cabo, presentando los objetivos de enseñanza previstos, el diseño de las sesiones prácticas en el aula, el análisis de los resultados obtenidos en las sesiones y una reflexión sobre los mismos.

### PALABRAS CLAVE

Autoaprendizaje; procesos enseñanza-aprendizaje; autoridad en el aula; indagación personal; Don Finkel

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINKEL, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València, València.

RUIZ-HUERTA, J. (2009): Don Finkel. Dar clase con la boca cerrada, E-Pública. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública* 6, 49-60.

