

# La antigua Roma en 1.º de la ESO. Diseño de una visita escolar al Museo Arqueológico Nacional

Óscar Martín

(MESOB) Especialidad en Geografía e Historia



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado

**UAM** Universidad Autónoma  
de Madrid



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**  
**Máster de formación de profesorado**  
**en ESO y Bachillerato**

Especialidad de Geografía e Historia  
Curso 2021-2022

**Trabajo de Fin de Máster**

**La antigua Roma en 1.º de la ESO.**  
**Diseño de una visita escolar al Museo Arqueológico Nacional**



**Autor/a:** Óscar Martín Parra  
**Tutor/a:** José Luis de los Reyes Leoz

Junio de 2022

**Imagen de portada:** Imagen de la fachada principal del Museo Arqueológico Nacional.  
Recuperado de [Museo Arqueológico Nacional en Madrid | Actividades en familia \(elmundo.es\)](#) [15/06/2022].

# ÍNDICE

RESUMEN .....	ii
ABSTRACT .....	ii
<b>1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE 1.º DE ESO .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. Competencias para desarrollar.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2. Programación de CCSS para 1.º de ESO sobre historia antigua de Roma .....</b>	<b>5</b>
<b>2.3. Programación de CCSS en 1.º ESO. Antecedentes y precedentes .....</b>	<b>9</b>
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1. Las salidas escolares.....</b>	<b>12</b>
<b>3.2. La enseñanza de la historia antigua. ....</b>	<b>15</b>
<b>3.3. Recursos didácticos .....</b>	<b>16</b>
<b>3.4. Webs didácticas de museos.....</b>	<b>19</b>
<b>3.5. El espacio de la salida escolar: el MAN .....</b>	<b>21</b>
3.5.1. <i>Análisis del discurso museístico.....</i>	22
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA ROMA ANTIGUA EN 1.º DE ESO A TRAVÉS DE UNA VISITA ESCOLAR .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1. Metodología utilizada.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. Las clases impartidas .....</b>	<b>29</b>
4.2.1. <i>Contenidos.....</i>	29
4.2.2. <i>El método de clase .....</i>	31
<b>4.3. Elaboración de un cuadernillo de la visita .....</b>	<b>32</b>
<b>4.4. Resultados obtenidos y conclusiones previas a la visita.....</b>	<b>34</b>
4.5.1. <i>Preparación de la visita .....</i>	34
4.5.2. <i>Diseño de la visita.....</i>	36
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>40</b>
<b>5.1. Recepción del alumnado .....</b>	<b>40</b>
<b>5.2. Evaluación de la actividad a partir del cuadernillo del alumno .....</b>	<b>41</b>
<b>5.3. Aspectos para mejorar. Valoración final .....</b>	<b>44</b>
<b>6. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>46</b>
<b>6.1. Libros y artículos.....</b>	<b>46</b>
<b>6.2. Normativa oficial.....</b>	<b>50</b>
<b>6.3. Enlaces en Internet.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO 1. IMÁGENES .....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO 2. CUADERNILLO DE LA VISITA .....</b>	<b>63</b>
<b>Relación de figuras del cuadernillo: .....</b>	<b>79</b>

## **RESUMEN**

La base fundamental de este TFM consistirá en el diseño y planificación de una salida escolar para los grupos de 1.º de ESO al Museo Arqueológico Nacional de Madrid, centrándonos en las salas de Roma. Para ello, se combinará el estudio del museo (su discurso, museística, recursos, etc.), la preparación de los estudiantes de forma previa a la realización de la salida y el propio diseño de la actividad (antes, durante y después). Para todo esto, será esencial reflejar las diferentes ideas del trabajo en la realidad, desarrollando tanto las clases preparatorias como la propia salida en el centro de prácticas. Uno de los resultados más importantes será la confección de un “Cuaderno de la visita” que será el eje de las actividades individuales y en grupo de la propuesta.

## **ABSTRACT**

The fundamental basis of this TFM will consist of the design and planning of a school outing for 1st ESO groups to the National Archaeological Museum of Madrid, focusing on the roman rooms. In order to do this, it will be combined the study of the museum (its speech, museology, resources...), the preparation of the students before the completion of the trip and the design of the activity (before, during and after). For all this, it will be essential to reflect the different ideas in reality, developing both the preparatory classes as the outing itself in the practice center. One of the most important results will be the preparation of a “Outing Notebook” which will be the axis of the individual and group activities of the proposal.

## 1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

«¡Mañana excursión! ¡No olvidéis traer vuestras autorizaciones firmadas y el almuerzo para media mañana! ¡Los que no lo traigan se quedan en tierra!»

Estas son frases que se escuchan cada curso en todos los centros de educación primaria y secundaria, acompañando la clase con un alboroto generalizado las palabras del docente. De repente, el cansancio y la escasa motivación sufren un vuelco total: cuchicheos, volumen general elevándose... Así como una oleada de manos levantadas para obtener más información acerca de la salida. Es habitual vivir estos momentos como estudiantes, de hecho, se puede afirmar sin miedo a equivocarse que son estas actividades las que dejan algunos de los mejores recuerdos de la etapa escolar: la salida a patinar sobre hielo con el profesor de Educación Física, la senda por La Pedriza con la tutora...

Viendo estas afirmaciones, es difícil que alguien se oponga al hecho de que este tipo de actividades fuera del centro gozan de un inmenso potencial. Si uno se para a pensar en sus antiguos profesores, son pocas las lecciones que le vienen a la cabeza, y es que los contenidos, por muy bien que fueran explicados, tienden a ser olvidados en su mayor parte. Son varios los motivos por los que esto ocurre. A veces, este olvido se debe al paso de los años sin ejercer un repaso de estos. En otras ocasiones, puede deberse a un mal aprendizaje, recurriendo a estrategias de memoria a corto plazo que, eventualmente, hacen borrar lo aprendido rápidamente. Al final, con el paso del tiempo, el principal legado que dejan en nosotros nuestros antiguos profesores es el de las sensaciones: la profesora de matemáticas por lo estricta que era, el profesor de historia por las anécdotas divertidas que contaba sobre cotilleos de palacio... Analizando esta situación, y teniendo en cuenta que, en efecto, lo mediocre y lo tradicional en las aulas tiende a caer en el olvido, mientras que lo novedoso y divertido tiende a ser recordado, soy de la firme opinión de que a partir de recursos como el que aquí se propondrá seremos capaces de permanecer en la memoria de nuestros estudiantes pasados los años y, con un poco de suerte y de trabajo bien hecho, será posible impactarles con las explicaciones y hacer que, para variar, mantengan en el recuerdo parte de los contenidos que serán transmitidos con esta salida escolar y su respectivo trabajo en el aula. Se puede asimismo entrar en debates acerca de si la visita escolar a un museo resulta o no novedosa y divertida en la mayoría de las ocasiones. Frente a esto, el diseño aquí propuesto centrará sus esfuerzos en alcanzar dicho estatus, utilizando estrategias en las que se irá profundizando a lo largo del texto.

Por otro lado, con esto no se está diciendo que vaya a ser una labor sencilla. El recurso de la salida escolar lleva siendo utilizado desde hace mucho tiempo, y, en cierto modo, tiene casi tantos peligros como oportunidades educativas. Así, en la otra cara de la moneda, está ese profesor de Biología y Geología que nos sacó de ruta por la montaña hasta destrozarnos los pies, o ese profesor de Historia del Arte que nos llevó al Reina Sofía a pesar de que no entendíamos nada (pues no se habían trabajado los estilos artísticos contemporáneos de manera previa en el aula). Ambos profesores nos hicieron aborrecer para siempre todo lo relacionado con sus asignaturas.

El recurso de las salidas escolares es tremendamente poderoso y puede conseguir generar bellísimos recuerdos e incluso pasión por una materia, a la par que hacer que los estudiantes la rechacen para siempre. Esto se debe a que lo práctico implica un contacto con la realidad, con la materia en su estado más puro, y esto puede decepcionar o enamorar. Así, las salidas del aula ofrecen multitud de ventajas, desde romper con la monotonía hasta desarrollar la autonomía personal. También abren las puertas para un mejor desarrollo de la imaginación de los estudiantes, a la par que se potencia el interés y acercamiento a temas importantes, tales como el patrimonio o la cultura (Medir, 2003, 27). Sus diferentes modalidades, tales como la salida vivencial, basada en generar vivencias y experiencias compartidas en los grupos a la par que aprenden, o como la salida de experimentación, en que se desarrolla una unidad didáctica previamente trabajada en el aula a partir de una suerte de trabajo de campo, poseen un enorme potencial sobre los grupos escolares. Asimismo, todos estos efectos positivos resultan aún más potenciados en el marco de la sociedad tecnológica actual. Este es un marco que, aunque abre infinidad de posibilidades de la mano de los avances de la ciencia y la informática, también limita tremendamente a las nuevas generaciones en lo que a experiencias directas se refiere, resultando por ello todavía más importantes este tipo de proyectos (Vilarrasa, 2003, 14-17).

Con todo esto, el gran objetivo a perseguir será el aprendizaje de la cultura romana a través del uso de recursos alternativos o complementarios, en este caso, el de la visita escolar a un museo. Con el diseño de esta actividad, se buscará generar el mejor contacto posible con la realidad de la materia, despertando un verdadero interés por lo observado en el museo. Para lograrlo, se irá desgranando una amplia gama de variantes y de claves para tener en cuenta a lo largo de este trabajo. Anticipando una de las principales, cabe decir que esta será la última vez que se hable de nuestra salida escolar como “excursión” en lo que queda de documento. Se pretende con esta decisión quitarse de encima un largo bagaje adquirido a lo largo de los años y que define a las salidas escolares como actividades extraescolares, ajenas a lo que ocurre en el centro. Por ejemplo, casi todo el mundo ha tenido de pequeño la famosa excursión al Parque de Atracciones, justificada por la idea de que las montañas rusas ayudarían a los alumnos a resolver problemas matemáticos... Nada más lejos de la realidad.

Así, lo que aquí se hará será una reflexión urgente sobre lo que significa salir del aula, no una salida destinada exclusivamente a romper con la monotonía de las clases o quizás, a premiar el buen comportamiento. No, lo que se busca a partir de este momento es la elaboración de una actividad de clase más, equiparable a las actividades teóricas que los estudiantes deben resolver en su casa para afianzar lo impartido ese día en el aula, pero con un potencial inmensamente superior. Por ello, se diseñará una propuesta que se adapte a la perfección a los *curricula* seleccionados, que trabaje las competencias básicas, que tenga coherencia en el tiempo con respecto a los contenidos impartidos y su sucesión lógica. Una vez realizado todo esto, esta será llevada a cabo en el centro de prácticas, obteniendo unas conclusiones acerca de la viabilidad del diseño, así como de sus puntos fuertes y débiles.

En cuanto a los motivos personales que justifican la elección, lo cierto es que siento un gran interés por el mundo de los museos, constituyendo dichas instituciones un espacio en el que siempre me he sentido muy cómodo, y que a su vez me han permitido aprender muchísimo acerca de mi disciplina. En este sentido, opino que es fundamental apostar por la interrelación entre el mundo de los museos y el del aula, ya que las carencias de uno pueden ser compensadas por los puntos fuertes del otro. Por ejemplo, las carencias de contenidos que dificultan entender a la perfección las piezas de un museo serán compensadas por lo aprendido en clase, mientras que la falta de comprensión de ciertos apartados más abstractos como, por ejemplo, la cultura, serán tremendamente reforzados al acudir al museo y ver las piezas de primera mano.

Con este trabajo, se pretende al mismo tiempo otorgar de un sentido a la estancia en el centro de prácticas, espacio que no se desea utilizar para dictar la lección y volver a casa, sino para generar un verdadero impacto en los estudiantes, algo que se pretende conseguir mediante la salida escolar al Museo Arqueológico Nacional de Madrid (desde ahora MAN). En este sentido, el desempeño de la salida ha supuesto una gran responsabilidad. El centro ha confiado en mí para su organización y me ha dado total libertad, situación ante la cual he sentido la necesidad de investigar en profundidad sobre el modelo ideal de visita en función del currículo, la parte del temario que se estaba tratando en clase y los propios fondos existentes en el museo. En esta misma línea, no sólo he tenido que investigar y que acudir personalmente a la institución con antelación, sino que también he tenido que realizar hasta seis visitas con grupos escolares diferentes de 1.º ESO en aras de no dejar a ningún estudiante sin su realización, tarea que se ha revelado como realmente exigente.

Por otro lado, la elección del MAN como espacio de la visita radica en la calidad de sus piezas y el buen discurso de sus exposiciones, que permiten ilustrar a la perfección todos los contenidos sobre la historia antigua de Roma, objeto del currículo de 1.º de ESO: temas como romanización, conquista, explotación del territorio, cultura o vida cotidiana quedan perfectamente iluminados en dicho museo. Finalmente, la elección del tema de Roma ha nacido esencialmente de dos factores: por un lado, mi gran interés por el periodo, y por otro, el propio temario de los estudiantes a los que se impartió clase, que estaban terminando Grecia en el momento de mi incorporación. Queda por tanto justificada la elección de la temática. Sin lugar a duda, la investigación en el ámbito de las salidas escolares aún tiene mucho trabajo por delante, y la realización de este trabajo permitirá alcanzar resultados verdaderamente útiles de cara a la práctica docente, al mismo tiempo que efectos realmente positivos en los estudiantes.

## **2. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE 1.º DE ESO**

El curso elegido para la realización del proyecto va a ser 1.º ESO, lo cual implica que, como docentes de historia, se impartirá la asignatura de Ciencias Sociales. La elección de este curso no se debe necesariamente a la opinión de que 1.º ESO se trate del momento ideal para este tipo de proyectos educativos, sino que se ha impuesto en última

instancia el factor práctico: un docente debe de ser capaz de trabajar con el grupo que le toque, que, en el caso de mis prácticas, ha sido 1.ºESO, por lo que será este curso y su currículo al que habrá que adaptarse a partir de este momento para el diseño de la investigación.

## **2.1. Competencias para desarrollar**

La educación es un ente en constante cambio. Aquello que se sentía como útil en el pasado, queda a menudo denostado con el paso de los años, y todo este proceso de cambio tiene sin duda su reflejo en las leyes educativas. Por ejemplo, la adquisición de la teoría pura y dura ha perdido importancia frente a la resolución de problemas. Asimismo, mientras que antes se esperaba que el nuevo conocimiento revirtiera en la comunidad científica, ahora se espera que lo haga en la sociedad (Aguerrondo, 2009, 7).

Actualmente, un importante cambio de paradigma ha tenido lugar en el ámbito de los contenidos, los cuales, antaño pilar de las leyes educativas de este país, quedan ahora supeditados como un medio más para el desarrollo de la nueva base educacional, las competencias. Estas competencias están tremendamente relacionadas a la idea de aprendizaje significativo, y su impulso ha dado lugar a la aparición de unos currículos fundamentalmente competenciales. Esta tendencia es seguida por la nueva ley educativa española, tal y como queda estipulado en el texto del nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas de ESO de la LOMLOE, en que se establece una formación integral centrada en el desarrollo de las competencias, en un aprendizaje que habrá de ser autónomo, significativo y reflexivo.

En aras de conseguirlo, será requisito para la titulación la consecución de los diferentes objetivos y competencias de etapa (BOE, 2022, 41571-41572). El concepto de las competencias, tan confuso y polémico para muchos, nace de una serie de reflexiones dadas en las últimas décadas del siglo XX, y han sufrido una enorme extensión alrededor del mundo, llegando finalmente a nuestro país con la LOE en el año 2006. Esta ley propuso de manera inicial hasta ocho competencias a desarrollar, las cuales han ido cambiando y adaptándose con el tiempo hasta llegar a nuestro modelo actual, de 7 competencias clave bajo la LOMCE (Marco, 2008, 29).

Hablar de competencias (Tabla 1) es acercarse por tanto a hablar de “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”, combinando habilidades prácticas, conocimientos, motivación, etc., es decir, se pueden resumir en un “saber hacer” (BOE, 2015, 6986). Queda claro que toda materia que se imparta deberá cumplir con el desarrollo de estas y por tanto, esta actividad escolar no será una excepción en este sentido. Por ello, deberá cumplir con las 7 competencias clave: Comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas;

sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales (BOE, 2015, 6.988).

<b>Tabla 1: Desarrollo de competencias</b>	
<b>Competencia clave</b>	<b>¿Cómo la desarrollaremos?</b>
Comunicación lingüística	A partir de las intervenciones de los estudiantes y de la realización de las diferentes actividades (antes, durante y después de la salida), las cuales implicarán reflexión y redacción en muchos casos.
Competencia. matemática y otras básicas en ciencia y tecnología	A partir de la explicación en el museo de determinados conceptos científicos vinculados a la disciplina arqueológica, así como de elementos tecnológicos romanos.
Digital	A partir de la realización de un cuadernillo de la visita digital, que les permitirá realizar actividades desde su iPad.
Aprender a aprender	Al ofrecerles una dinámica de aprendizaje que se sale de lo tradicional, invitándoles a la investigación y la indagación durante la visita a través de las actividades que se desarrollarán.
Sociales y cívicas	Apostando por el trabajo en grupos en muchas de las actividades preparatorias, así como durante la propia salida.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Potenciando algunas de las habilidades que caracterizan a esta competencia, tales como la creatividad o el enfrentamiento a desafíos (en este caso desafíos intelectuales en el contexto del cuadernillo).
Conciencia y expresiones culturales	A partir de la visita del museo y de su patrimonio, que aprenderán a valorar y a interpretar de manera adecuada.

**Fuente:** BOCM, 2015 **Autoría:** Elaborado por el autor del TFM

## 2.2. Programación de CCSS para 1.º de ESO sobre historia antigua de Roma

Una vez definidas las competencias clave y el modo en que la actividad tratará de abordarlas, se pasa a continuación a indagar acerca de los contenidos del curso elegido, siendo el objetivo entender en qué lugar se podrá encajar la temática de la visita al Museo Arqueológico (la antigua Roma) dentro del currículo de 1.º de la ESO. En primer lugar, se debe incidir en la idea de que la asignatura cursada no es Historia, sino Ciencias Sociales, lo cual supone la introducción de contenidos geográficos y artísticos junto a los

históricos. Debido a esto, podría ser interesante no dejar de lado en las explicaciones sobre Roma el elemento geográfico (contenidos sobre el río Tíber, el Mediterráneo, el valor estratégico de la península ibérica para Roma, el legado que supone la dieta mediterránea, etc.). Asimismo, contenidos artísticos como los órdenes arquitectónicos romanos, los relieves, los bustos escultóricos o los mosaicos y su naturaleza resultarán también de gran interés. Este tipo de actuación interdisciplinar no hará sino enriquecer las explicaciones, y es perfectamente compatible con la visualización de diversas piezas del museo, el cual ofrece muy interesantes recursos al respecto, tales como mapas explicativos (por ejemplo, de la evolución de la conquista romana en la península ibérica) o salas dedicadas a la explotación económica del territorio, abarcando actividades como la pesca, la minería o la agricultura en Hispania.

Por otro lado, y en cuanto a los contenidos netamente históricos, el currículo oficial de la Comunidad de Madrid para 1.º de la ESO reserva el bloque 3 de CCSS para la impartición de la historia como tal, quedando por tanto relegada al último tercio del curso, lo cual implica, a su vez, que buena parte de sus contenidos quedarán sin impartirse debido a la falta de tiempo. Continuando con el paseo por el currículo de 1.º de ESO, se puede hablar de una ordenación cronológica de los contenidos, partiendo de la prehistoria en primer lugar para terminar llegando a las invasiones germánicas de la península ibérica y los visigodos.

<b>Tabla 2: Contenidos de 1.º ESO de Geografía e Historia</b>			
<b>BLOQUES:</b>			
<b>Bloque 1: El medio físico</b>	<b>Bloque 2: El espacio humano</b>	<b>Bloque 3: La historia</b>	
		<b>1. La prehistoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evolución de las especies y la hominización</li> <li>- La periodización en la Prehistoria</li> <li>- Paleolítico</li> <li>- Neolítico</li> </ul>
		<b>2. La historia antigua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesopotamia y Egipto.</li> <li>- Grecia. El Mundo clásico,</li> <li>- El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo.</li> </ul>

		2. La historia antigua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Mundo clásico. Roma: origen y etapas de la historia de Roma. La república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo.</li> <li>- El cristianismo.</li> </ul>
		3. La Península Ibérica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los pueblos prerromanos y la Hispania romana.</li> <li>- El proceso de romanización.</li> <li>- La ciudad y el campo.</li> <li>- El arte: arquitectura, escultura y pintura.</li> <li>- Las invasiones germánicas en la Península Ibérica: los visigodos</li> </ul>
<b>Fuente:</b> BOCM, 2015. <b>Autoría:</b> Elaborado por el autor del TFM.			

El nivel exigido es evidentemente bajo, se tratan de alumnos recién salidos de la educación primaria con los que no se puede profundizar en exceso en los contenidos. Esta situación explica que, en apenas unos meses, se recorra un larguísimo currículo cronológico que abarca desde el paleolítico hasta el reino visigodo (BOCM, 2015, 59).

Dentro del bloque 3 de la asignatura interesan la segunda y la tercera parte: “La Historia Antigua” y “La Península Ibérica”. De la segunda, correspondiente a la historia antigua, interesa esencialmente su parte final, dedicada a Roma. Así, se pretende abarcar desde los orígenes de Roma hasta la adopción del cristianismo como religión oficial del Imperio (380 d.C.), pasando por la república, el Imperio o su expansión colonial por el Mediterráneo. Como se puede ver, este marco cronológico es muy ambicioso, por lo que no podrá sino tratarse con poca profundidad (BOCM, 2015, 59).

De todos modos, la parte de mayor interés de este tercer bloque es la tercera, la que se centra en la Hispania romana, siendo la temática de las salas romanas que serán visitadas en el MAN, compuestas por piezas de origen hispano. Así, será este el apartado fundamental de contenidos con el que se trabajará, abarcando nuevamente de forma muy general elementos como la Hispania romana, el proceso de romanización o el arte, todos ellos fáciles de ilustrar a partir de las piezas de la colección del MAN (BOCM, 2015, 59).

Asimismo, y en cuanto a los principales criterios de evaluación del Primer Ciclo de la ESO relacionables con la actividad, podremos quedarnos con:

<b>Tabla 3: Criterios de evaluación relacionados</b>
2. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.
20. Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romanas.
21. Identificar y describir los rasgos característicos de obras del arte griego y romano, diferenciando entre los que son específicos.
22. Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente.
23. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua.

**Fuente:** BOCM, 2015. **Autoría:** Elaborado por el autor del TFM.

El primero de ellos, “identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas”, es habitualmente omitido por los docentes que imparten la asignatura. En nuestro caso, se tratará de darle el valor que se merece en la construcción del conocimiento histórico, especialmente teniendo en cuenta que, lo que harán en la salida al museo, será precisamente toparse con estas fuentes históricas en el mundo real, por lo que es importante que tengan muy claro de forma previa en qué consisten las mismas.

Por último, poniendo el foco en el ámbito del libro de texto, se podrá vislumbrar un tratamiento del tema que, aunque sintético en muchos casos, parece adaptarse bien al currículo establecido. Para ello, se recurre a la introducción de múltiples actividades (al menos un bloque de cuestiones para cada apartado y una batería de ejercicios al final de cada tema), a la par que ilustraciones y otros recursos como mapas que enriquecen notablemente el texto, constituyendo una media de entre 1 y 2 fotografías por página. Sin embargo, una carencia habitual en el ámbito de las imágenes consiste en su errónea contextualización. En este sentido, es habitual la introducción de fotografías sin demasiada relación con los contenidos a los que acompañan, primando el componente estético de la misma por encima de su utilidad. Al mismo tiempo, resulta frecuente la introducción de imágenes de piezas artísticas o arqueológicas sin citar adecuadamente, acompañando al texto pero sin indicar a los estudiantes de qué pieza se trata en concreto (ver figuras 2 y 3 en anexo 1) (Grande y Núñez 2010; Burgos y Muñoz-Delgado 2015). A partir de este punto, las imágenes serán introducidas en los anexos para poder adecuarnos a la extensión requerida.

Personalmente, opino que existe una necesidad de introducción de serios ajustes en el modo de tratar la historia para 1.º de la ESO. Además del carácter enciclopédico ya mencionado, otra carencia existente se encuentra en el ámbito del pensamiento histórico del alumnado, totalmente mermado por un sistema educativo que no es capaz de estimularlo. Así, el tratamiento de magnitudes temporales de millones de años en apenas un curso hace perder a los estudiantes la perspectiva temporal de estos procesos, sin ser

capaces de percibir la verdadera inmensidad de dichos periodos. Asimismo, este pensamiento histórico resulta también mermado por otras carencias del currículo, tales como la falta de explicación de elementos tan fundamentales como el concepto de año cero (que no existe como tal). Es fundamental tener en cuenta estos aspectos de manera previa a la impartición de la asignatura, pues sin la capacidad de razonar y pensar históricamente difícilmente se podrá comprender ningún elemento del temario.

### **2.3. Programación de CCSS en 1.º ESO. Antecedentes y precedentes**

Una vez ubicados los contenidos de Roma dentro del currículo de 1.º de ESO, resulta imprescindible conocer los conocimientos previos que de este periodo histórico cuentan los alumnos al inicio de la Educación Secundaria. En este caso, es obligatorio volver la vista a cómo se trata la historia antigua de Roma en el cuarto curso de Educación Primaria. Asimismo, conocer los precedentes resultará también muy útil, pues es algo a tener en cuenta al recaer en nosotros el peso de construir la base sobre la cual los estudiantes deberán proseguir su aprendizaje sobre Roma.

Tal y como se aprecia en la tabla 4, los contenidos previos a 1.º ESO sobre la historia antigua de Roma, aunque escasos, ofrecen al alumnado una base interesante que le podría permitir acudir a las clases con cierto bagaje. No obstante, el carácter general de los contenidos (abarcando mucho en poco tiempo) y la propia lejanía con 4.º de primaria, habiendo pasado 3 años, supondrá sin duda una complicación. Asimismo, factores como el escaso estudio de la historia europea de la época en LOMCE o el hecho de que los maestros estén a menudo poco preparados en el tema, así como el excesivo recurso al libro de texto y sus ilustraciones, harán que rara vez recuerden algo de lo aprendido.

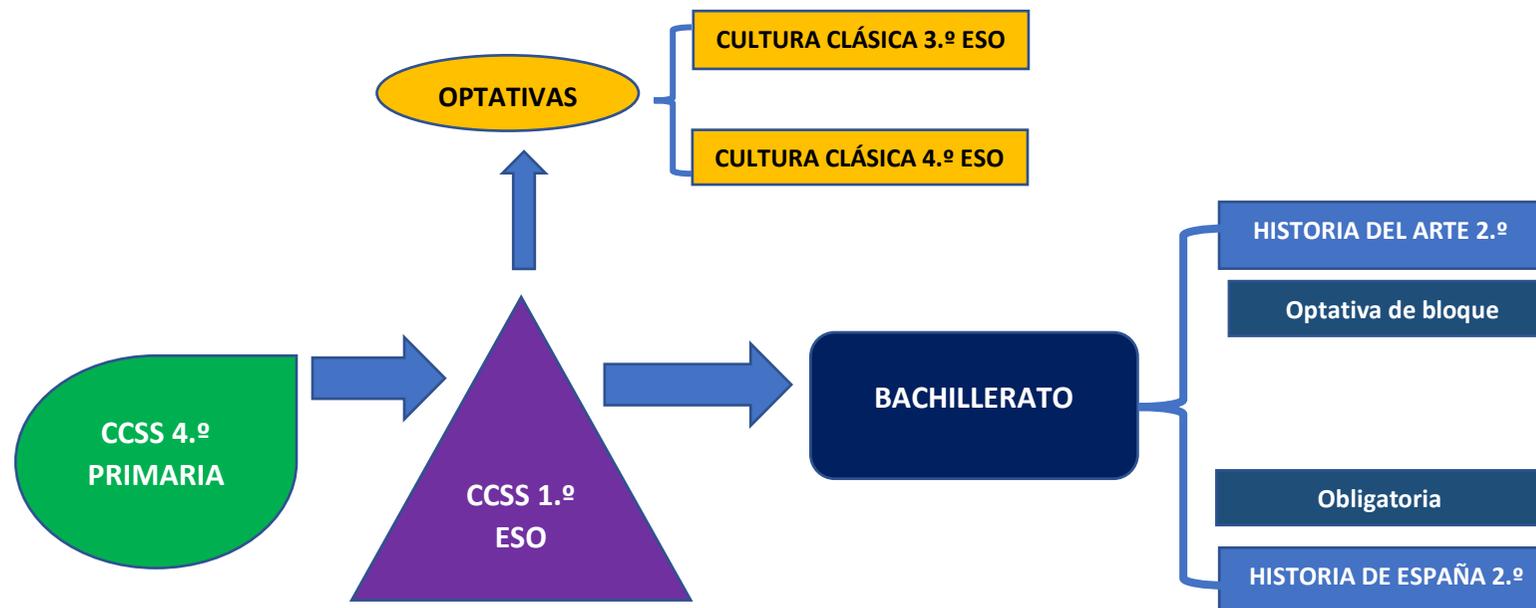
Algo muy interesante que se puede observar a partir de esta tabla comparativa se encuentra en los paralelismos existentes entre lo impartido en 4.º de primaria, 1.º de ESO y 2.º de Bachillerato en el ámbito de Roma. En este sentido, se aprecia como en las tres se va a incidir en la historia romana desde la perspectiva de la península ibérica, apareciendo siempre la conquista de Hispania y la romanización como ejes centrales. No obstante, será 1.º de ESO el curso en el que más se profundice en la historia de Roma a nivel general, tratando temas como su fundación, la República o el Imperio.

La asignatura Cultura Clásica (4.º de ESO) parece en sus dos etapas verdaderamente útil para abarcar una dimensión cultural y social que presenta claras carencias en las otras tres asignaturas. Teniendo en cuenta que nuestros alumnos son de 1.º de ESO y todavía no han podido cursar Cultura Clásica, no deben extrañar las lagunas en cuanto a la comprensión de la cultura y sociedad romana, por lo que será necesario hacer un esfuerzo adicional en este sentido. Por otro lado, se ve claramente la importancia de hacer un buen trabajo como docentes en 1.º de la ESO, especialmente teniendo en cuenta que, tal y como se ve en la susodicha tabla, los contenidos impartidos en 2.º de Bachillerato sobre Roma son tremendamente escuetos.

**Tabla 4: Comparación de los contenidos sobre Roma en función del curso**

<b>ASIGNATURA</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<b>Ciencias Sociales 4.º de Ed. Primaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La conquista de la Península Ibérica por los romanos.</li> <li>-La Romanización. La Hispania romana.</li> <li>-La caída del Imperio romano. El fin de la Edad Antigua.</li> </ul>
<b>Ciencias Sociales 1.º de ESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El Mundo clásico. Roma: origen y etapas de la historia de Roma. La república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo.</li> <li>El cristianismo.</li> <li>-La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El arte: arquitectura, escultura y pintura.</li> </ul>
<b>Cultura Clásica 3.º de ESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Geografía del mundo clásico.</li> <li>-Historia (Marco histórico: los orígenes y periodos de la historia).</li> <li>-Mitos griegos y romanos: dioses y héroes</li> <li>-El arte griego y romano: pervivencia de los modelos clásicos en el mundo actual.</li> <li>-Sociedad y vida cotidiana (Sistemas políticos: La República romana y el Imperio; principales grupos sociales; la familia; el trabajo y el ocio; fiestas y espectáculos).</li> <li>-Lengua/léxico (griego y latín).</li> <li>-Pervivencia en la actualidad.</li> </ul>
<b>Cultura Clásica 4.º de ESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Geografía del mundo clásico.</li> <li>-Historia de Roma (Marco histórico: los orígenes; periodos de la historia; sociedad; la romanización).</li> <li>-Mitos griegos romanos: dioses y héroes. La religión en Grecia y Roma.</li> <li>-El arte romano: obras públicas y urbanismo.</li> <li>-Literatura latina; Pervivencia de géneros y temas en la literatura actual.</li> <li>-Lengua/léxico (griego y latín).</li> <li>-Pervivencia en la actualidad.</li> </ul>
<b>Historia de España 2.º de Bachillerato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hispania romana: conquista y romanización de la península; el legado cultural romano.</li> </ul>
<b>Historia del Arte 2.º de Bachillerato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raíces del arte europeo: el legado del arte clásico.</li> <li>- Grecia, creadora del lenguaje clásico. Principales manifestaciones.</li> <li>- La visión del clasicismo en Roma.</li> <li>- El arte en la Hispania romana.</li> </ul>

**Fuente:** BOCM, 2015 **Autoría:** Elaborado por el autor del TFM.



**Figura 1:** Esquema sobre las asignaturas en que se imparte la historia de Roma

**Fuente:** Elaborado por el autor del TFM

Por tanto, se podría decir que el tratamiento de la historia antigua de Roma en las diferentes etapas escolares va a seguir una clara estrategia: centrarse en una serie de apartados de la historia de Roma e incidir en ellos durante los diferentes cursos. Estos apartados van a ser los vinculados a la Hispania Romana, y concretamente, su conquista y romanización. Esta temática es introducida desde Educación Primaria, para ser de nuevo retomada en 1.º ESO y en 2.º de Bachillerato. Aunque, como es obvio, la complejidad de los contenidos tratados aumenta de unos cursos a otros, es preocupante que se dediquen a la misma temática los tres únicos años en los que se imparte la historia antigua de Roma. No obstante, será 1.º ESO el único curso donde se incide realmente en contenidos más amplios, estudiando la evolución de la civilización romana desde su fundación hasta su caída en el siglo V.

De esta forma, y frente a unas asignaturas que parecen incidir siempre en los mismos contenidos en lo que a historia de Roma se refiere, serán las asignaturas optativas las que adquieran importancia a la hora de tratar otro tipo de temas, siendo las dos materias de Cultura Clásica y la Historia del Arte de 2.º de Bachillerato esenciales para generar un verdadero conocimiento integral del periodo, tratando para ello temáticas como la sociedad, la cultura, el arte, la religión o la mitología de una manera seria, y no como un mero complemento de la evolución política romana como ocurre en las asignaturas obligatorias.

Este desequilibrio entre materias optativas y obligatorias genera un claro problema, y es que, en caso de no cursar dichas optativas, los alumnos saldrán de su etapa escolar con serias carencias sobre el antiguo mundo romano, que apenas conocerán más allá de su presencia en Hispania.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

#### **3.1. Las salidas escolares**

Hablar de salida escolar es hablar de un recurso pedagógico que ayuda a los alumnos (siempre que sean realizadas de una forma adecuada) en el aprendizaje de un ámbito elegido por el docente, permitiendo desarrollar un proceso de descubrimiento que dentro del aula no se puede llevar a cabo. Del mismo modo, la organización de esta requiere de la existencia de un consenso entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, como son los padres, los profesores, los directivos o los alumnos, al mismo tiempo que de una legislación adecuada (Rosario et al., 2018, 94). Entre las ventajas ofrecidas por la realización de estas actividades, se combina la experiencia directa con la realidad observada y la curiosidad del estudiante con la investigación que se les exige (Mohammed et al., 2017, 195). Así, otros autores (Romero, 2010, 89) ponen el énfasis en la realidad experiencial de las salidas escolares, algo especialmente interesante en el modelo educativo actual que fomenta el desarrollo de competencias y la capacidad de aprender a aprender.

En el mundo digitalizado en el que vivimos, en el cual se tiene cualquier información al alcance de una simple búsqueda desde el teléfono móvil, resulta fundamental transmitir a los estudiantes la capacidad de discriminar y evaluar la

información que vale de la que no. Es por ello, que resulta mucho más útil aprender a analizar y aplicar el conocimiento que la mera asimilación de conceptos teóricos sin más, algo que debe ser considerado cuanto antes como parte del pasado. Es en este desarrollo competencial donde radica una de las principales utilidades de las salidas escolares (Romero, 2010, 90).

Del mismo modo, el Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula, elaborado por el Departamento de Educación de la Universidad de Nottingham en el año 2006 (Nottingham University, 2006) define la educación experiencial como “el uso de lugares fuera del espacio de clase para enseñar y aprender”. Para el aprovechamiento de estos espacios ajenos al aula habitual, este Manifiesto establece tres elementos básicos: el qué, el cómo y el dónde se aprende, estando en la convención de estos tres conceptos la realidad que hace posible que los estudiantes asimilen los conocimientos, a la par que alcanzan habilidades para el pensamiento y la solución de problemas, así como competencias. Para estos teóricos de la Universidad de Nottingham, los diferentes estilos de aprendizaje se ven potenciados cuando el cerebro es expuesto a estímulos desde todos sus sentidos, generando por tanto los recursos de aprendizaje experiencial tales como las salidas escolares un notable aumento del potencial de aprendizaje. Por todo esto, la base de este pensamiento se podría resumir en que no sólo es importante lo que se aprende, sino cómo y dónde se aprende (Podestá y López, 2014, 215).

Por otro lado, hay que mencionar el potenciamiento que aportan las salidas escolares de un aprendizaje verdaderamente significativo. De este modo, se enriquece la capacidad de investigación de los alumnos a partir de la manipulación de los elementos ofrecidos por la salida, generando dicha interacción nuevos aprendizajes fruto de la transformación de los conceptos previamente asimilados por los estudiantes (Rosario et al., 2018, 94). De este modo, la realización adecuada de una salida escolar deberá potenciar toda una serie de conocimientos ya adquiridos, facilitando una correcta asimilación de estos, a la vez que se van construyendo otros nuevos en un proceso de aprendizaje significativo.

En cuanto a los espacios para las salidas, instituciones clave para las mismas, tales como los museos, no han estado siempre enfocadas a la visita escolar. De hecho, muchos de estos espacios han sido ideados como meras colecciones sin contexto alguno, en las que los objetos eran almacenados sin ninguna intención didáctica detrás. No obstante, y aunque muchos museos conservan a día de hoy esta concepción anticuarista, también se puede hablar de una creciente dinámica innovadora en otros tantos, surgiendo museos “de nueva generación” en que la exposición no se construye en torno a las piezas, sino más bien en torno a conceptos e ideas, a la par que se busca la complicidad con el público (Belarte, 2004, 7-8).

De la mano de este cambio, también es preciso hablar de una legislación educativa que busca cada vez más el encuentro con dichas instituciones museísticas, siendo cada vez más importante el elemento del patrimonio histórico y cultural y su respeto, en aras no sólo de aprender sobre el pasado, sino también de forjar valores y actitudes ciudadanas. Los museos, por su parte, se preocupan cada vez más por la recepción del público infantil y juvenil que tanto ha crecido en las últimas décadas, adaptándose tanto en la forma de presentar sus colecciones como en elementos de atención a la diversidad y de

inclusividad, a la par que se ha apostado con fuerza por el diseño de buenas páginas webs y el ofrecimiento de diversos recursos educativos (de los Reyes, 2016, 86-87).

Por otro lado, otros espacios de puesta en valor del patrimonio más allá de los museos, tales como los parques arqueológicos, no sólo suponen grandes bazas para las instituciones escolares, sino que además se encuentran en pleno crecimiento. Así, estos espacios constituyen un auténtico marco para la formación e información del alumnado, suponiendo espacios abiertos en que se pone en valor no sólo la pieza, sino también todo el espacio que la rodea y con el que se condiciona mutuamente (Orejas, 2001, 6-7).

En cuanto a la clasificación de las salidas escolares, estas pueden adoptar muy diferentes categorías. Por ejemplo, pueden tratarse tanto de itinerarios temáticos, los cuales se centran en un tema concreto tal y como ocurre en nuestro caso (Roma antigua), como multidisciplinares o pluritemáticos. Asimismo, y en función de su metodología, podemos hablar de itinerarios descriptivos, en los cuales se produce una explicación a los estudiantes sin hacerles participar; de itinerarios dirigidos, en los que sí que se solicita (en una ruta previamente fijada) la participación y opinión de los alumnos sobre los elementos del guion de la salida que se han considerado interesantes; itinerarios inducidos, en que se busca la indagación y descubrimiento en el terreno (sin existir una ruta fijada con anterioridad) de una hipótesis de partida que se ha presentado previamente; y finalmente, itinerarios libres o exploratorios, que tienen en cuenta los intereses concretos de los alumnos y que llevan a cabo un recorrido en que se introducen informaciones de todo tipo mezclando los temas, siendo todo mucho más improvisado (Delgado y Alario, 1994, 159-160).

Por último, y en cuanto a las principales características y requisitos de toda salida escolar, existen una serie de elementos para tener en cuenta. En primer lugar, va a ser fundamental que esta salida esté vinculada a un bloque de contenidos trabajados en clase, ya que de lo contrario carecería de interés en el seguimiento de nuestro currículo. Hay que recordar que las salidas escolares no son meras excursiones, sino que han de cumplir con unos fines educativos muy concretos. Para ello, será muy importante seleccionar lo que se va a explicar y lo que no, evitando así la saturación. Previamente, se deberá preparar la salida con detalle, buscando dar importancia exclusivamente a aquello que interese, a la par que dejando muy bien organizado tanto el tiempo como el recorrido (Delgado y Alario, 1994, 157). No hacerlo es un error comúnmente cometido por los docentes cuando realizan sus salidas del aula, y es que, al verse rodeados de un entorno tan interesante y con tantos estímulos educativos como puede ser un museo, comienzan a explicar multitud de elementos de diversa índole al encontrarlos también interesantes.

Se debe, por tanto, hablar de las salidas escolares como un recurso verdaderamente útil en el aprendizaje de los estudiantes, capaz de potenciar dinámicas como la educación experiencial, el desarrollo de competencias o el aprendizaje significativo. A la preparación de la salida por parte de los docentes le va a acompañar una fase de preparación a los alumnos, trabajando en el aula los contenidos de la salida. Esta parte es clave, ya que de nada sirve la visita de un espacio que no se puede comprender. Finalmente, será necesario un trabajo posterior a la salida para afianzar los conocimientos adquiridos y para saber si la actividad ha funcionado o no. Para ello, tienen cabida dinámicas como juegos, debates, memorias de la salida, cuestionarios o redacciones.

### 3.2. La enseñanza de la historia antigua.

Es un hecho que la enseñanza de la historia antigua, así como de las Ciencias Sociales en general, ha estado tradicionalmente enfocada con un carácter enciclopedista, como una sucesión de datos que terminan construyendo un discurso, el cual era a menudo diseñado con unas intenciones muy concretas, como la transmisión de un ideario nacionalista o de unos hechos del pasado desde una perspectiva ideológica determinada (López, 2008, 172-174). No obstante, la enseñanza de la historia ha de poner el énfasis en el desarrollo de una serie de competencias, en especial, de aquellas vinculadas con el pensamiento histórico y la capacidad de cuestionamiento de la historia, algo que no es posible desarrollar bajo una didáctica de carácter enciclopédico (Ferrerías et al., 2019, 69).

Por ello, esta propuesta didáctica va a ser muy diferente. En primer lugar, es importante buscar una orientación metodológica que dé la mayor importancia posible a las estrategias que se basen en la cooperación, interacción y participación del estudiantado, algo que, por otro lado, no es incompatible con el predominio de la exposición del docente cuando esto se estime necesario. Así, dando valor a la participación en el aula se propicia el desarrollo de capacidades propias del pensamiento social, tales como la interpretación, la predicción o la formulación de hipótesis, así como otras del pensamiento crítico, como la toma de decisiones, la resolución de problemas o la valoración de ideas y puntos de vista. Además, para hacer que todo esto funcione, la didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina en constante renovación, refrescando constantemente sus métodos para evitar perder a las nuevas generaciones (Quinquer, 2004, 8).

Hoy, la enseñanza de la historia antigua -especialmente la de Roma- encuentra en la clase expositiva un bastión dominante sobre los demás métodos. Esto se debe a numerosas razones, como la creencia generalizada de que es el método que más cantidad de contenidos del currículo permite impartir, el taylorismo escolar<sup>1</sup>, la cultura del libro de texto o la excesiva carga de trabajo que recae sobre la mayoría de los docentes, que les impide a menudo plantear otras metodologías alternativas. Este método aporta claras ventajas, como la relativa facilidad en la preparación de las clases o la capacidad de transmitir una mayor cantidad de información. Sin embargo, sus desventajas son también numerosas, como las dificultades que trae consigo a la hora de generar capacidades como la búsqueda, selección y organización de la información, así como el trabajo en equipo, la resolución de problemas reales o el desarrollo del pensamiento crítico (Quinquer, 2004, 9).

En definitiva, estos métodos expositivos (explicaciones del profesor, lectura del libro de texto, dictado de apuntes, etc.) tienen un enorme éxito en la didáctica de la

---

<sup>1</sup> Si bien el Taylorismo consistió en un modelo científico de gerencia llevado a maximizar la rentabilidad de la producción industrial, su aplicación al ámbito escolar se tradujo en el entendimiento del centro como una empresa, espacio en el cual se podría alcanzar la máxima productividad a partir de factores como el control del número de estudiantes por profesor, de los horarios lectivos o de la disciplina. En gran medida, trae consigo una metodología impersonal y orientada a preparar a los estudiantes para la sociedad industrial (Guodemar et al., 2006, 3).

historia, ya que resultan económicos y facilitan cumplir con los currículos y mantener el orden en el aula. No obstante, resulta también un campo de enorme interés el del uso de la indagación como estrategia educativa, y con ello, de recursos interactivos como investigaciones, proyectos o trabajos cooperativos. A día de hoy, se puede decir que la mayor parte de las innovaciones didácticas en este sentido se encontrarían en tres líneas: la construcción de ciudadanos, permitiendo Roma trabajar temáticas como la multiculturalidad de toda sociedad o la discriminación contra la mujer (Pages, 2007); el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y geográfico; y, fundamentalmente, el uso de las TIC en el aula (Armas, 2018, 524-527). Asimismo, y dando cabida a una visión de género, no cabe duda de la existencia de un predominio androcéntrico en la enseñanza de la Antigüedad, algo que relega a la invisibilidad a las mujeres apartándolas del discurso oficial. Por ello, es especialmente importante el impulso de una didáctica de la historia antigua que tenga en cuenta a todos aquellos posibles referentes para la construcción de identidades femeninas (Ortega y Pagès, 2018, 90).

Por último, es también importante destacar el hecho de que el uso del patrimonio cultural en la didáctica de la historia antigua y de Roma ha sido fruto de numerosas investigaciones tanto dentro como fuera de nuestro país otorgándole - tantos profesores como instituciones - una importancia capital (Vázquez, 2018, 663). De este modo, son numerosos los especialistas en educación que sostienen que no sólo es importante salirse de los límites tradicionales a partir del uso de recursos como las nuevas tecnologías, sino también estableciendo alianzas con instituciones educativas alternativas como los museos, o bien con cualquier espacio objeto de realización de una salida escolar y con un vínculo con nuestro currículo (Serrano, 2018, 801). Así, legislaciones como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio del año 2015 han introducido avances al respecto, siendo educación y patrimonio una unidad cada vez más indisoluble (Goikoetxea y Puerta, 2018, 813-814).

### **3.3. Recursos didácticos**

Tal y como se puede observar, existen numerosas innovaciones en lo que a didáctica de la historia antigua se refiere, y del mismo modo, son muchos los recursos didácticos a disposición del docente, especialmente en la actualidad, fruto de la explosión de las nuevas tecnologías y de su implementación en las aulas. De este modo, y dejando de lado el más tradicional como es el libro de texto, se procede a recopilar algunos de los principales recursos para la enseñanza de la historia antigua y romana:

#### **3.3.1. Recursos didácticos ilustrados**

Esta primera categoría hace referencia a aquellos instrumentos para la enseñanza que recurren a ilustraciones de distinto tipo, tal y como puedan ser imágenes, presentaciones, vídeos o películas. Las aulas actuales otorgan una enorme capacidad para “ilustrar” o proyectar a partir del uso de recursos como las pantallas y los proyectores, disponibles hoy en casi todos los centros. De la misma manera, existen multitud de posibles ilustraciones a utilizar para las explicaciones, como fotografías, esquemas, ejes temporales, mapas, recreaciones... Otro gran recurso será el animado, ya sea a través del

uso de vídeos o incluso de películas, realmente útiles para acercar el conocimiento y comprensión del pasado. Por ejemplo, ¿qué mejor manera de comprender los horrores de la guerra que a partir de la representación de una batalla entre bárbaros y romanos extraída de un filme bien recreado históricamente? ¿qué mejor manera de comprender el teatro romano que mediante la visualización del vídeo de una recreación de representación teatral en el Teatro de Mérida?

Los propios libros de texto siempre han acostumbrado a acompañar su explicación de imágenes que faciliten su comprensión, no obstante, de lo que se trata en la actualidad es de llevar al máximo este recurso ilustrado a partir de la infinidad de posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías. En este sentido, la imaginación del docente es el único límite. Otros recursos, como el cómic, resultan también muy poderosos, y ofrecen potentes opciones, tales como los Asterix, con recopilaciones interesantes como *¡Están locos estos romanos! Lecturas de Asterix para el aula + otras experiencias y materiales* (García, 1993). Asimismo, gozará de un enorme interés el uso de filmes y series del periodo, siempre y cuando estén bien adaptados y el docente sea capaz de cerciorarse de su buen rigor histórico. Así, películas como *Cleopatra* (C.B. De Mille, 1934), *Ben Hur* (W. Wyler, 1959), *Espartaco* (S. Kubrick, 1960) o, en la materia de las series, *Yo, Claudio* (BBC, 1976), pueden ser de gran ayuda (Yuste, 2013, 21-22). De todos modos, en ciertas ocasiones se podrá dejar a un lado el estricto rigor histórico en aras de un mejor acercamiento a los estudiantes, siempre y cuando el docente deje claras las lagunas historiográficas del producto. En este sentido, algunas películas de Asterix, entre otros, pueden ser de utilidad.

### 3.3.2. Recursos didácticos: álbumes ilustrados infantiles

A pesar de que puedan considerarse recursos algo infantiles, lo cierto es que son otro instrumento más que válido a la hora de generar conocimiento acerca de los contenidos elegidos, así como para desarrollar competencias tales como la lingüística, la social y ciudadana o la cultural y artística. También permitirán profundizar en el vocabulario específico, desarrollar la memoria histórica o respetar el patrimonio y la antigüedad desde el presente (Palma, 2018, 94). En este campo, resulta además imprescindible la selección de libros acordes a la edad de los estudiantes de la clase, funcionando generalmente mejor en los primeros cursos de ESO. Cuando se traten de estudiantes más mayores, funcionarán mejor otro tipo de lecturas más maduras, tales como la novela histórica, que combina documentación histórica con personajes de ficción. Así, permiten mostrar un determinado periodo histórico a través de sus aventuras, haciendo llegar a los lectores aspectos tan interesantes como el sentir de las gentes que formaban parte de esta época, tan olvidadas a menudo en los currículos oficiales o en los libros de texto (Fernández-Tresguerres, 2008, 103).

A la hora de llevar a cabo la implantación de este tipo de recursos, no deben ser interpretados como simples actividades puntuales, sino que su lectura debe ir siempre de la mano del alcance de los diferentes objetivos establecidos en la programación. Por tanto, es importante que la elección del libro no se limite a buscar el rango de edad requerido, sino también que su lectura permita desarrollar determinados contenidos del currículo. Por ejemplo, una buena lectura para el trabajo del tema de Roma podría ser una en la que los protagonistas sean romanos de la época, transmitiendo al estudiante diferentes informaciones acerca de la cultura, sociedad y forma de vida en el periodo. Junto con la

ya mencionada novela histórica, se puede ver como, en estos primeros cursos, el tipo de obras que mejor funcionarán serán aquellas de suspense y sorpresa. Por ejemplo, serán muy buenas temáticas los mitos, las leyendas o los cuentos heroicos, así como las novelas de aventuras y los cuentos clásicos (Moreno y Valverde, 2004, 170).

<b>Tabla 5: Ejemplos de narrativa juvenil sobre la historia antigua de Roma</b>	
<b>Obra</b>	<b>Nivel</b>
Busquet, J. y López, A. (2014). <i>La loca historia de la humanidad 2. La antigua Roma</i> . Montena.	1.º y 2.º ESO
Lozano, E. (2013). <i>Diccionario de Mitología Griega y Romana</i> . Intermedio Editores S.A.S.	Muy útil en 3.º y 4.º ESO
Sánchez, A. (2014). <i>Las metamorfosis de Ovidio</i> . Editorial Vicens Vives.	Joven/Adulto. 3.º y 4.º ESO
García, J. (2016). <i>Viajes por el Antiguo Imperio Romano. Exploradores, navegantes, sabios y peregrinos en un Mediterráneo aun repleto de misterios</i> . Ediciones Nowtilus.	Joven/Adulto. 4.º ESO y Bachillerato
Saylor, S. (2007). <i>La adivina de Roma</i> . Ediciones Robinbook.	Adulto, novela histórica. Bachillerato
<b>Fuente:</b> MadREAD <b>Autoría:</b> Elaborada por el autor del TFM	

### 3.3.3. Recursos didácticos: los juegos

La gamificación es una técnica educativa que lleva la dinámica de los juegos al espacio educativo-profesional con el objetivo de mejorar los resultados y de facilitar el aprendizaje. Su carácter lúdico hace más sencillo interiorizar los diferentes conceptos y contenidos seleccionados, y funciona al conseguir motivar a los estudiantes e incentivar su ánimo de superación (Gaitán, 2013). Aquí está una de las claves que hacen de la gamificación una estrategia tan innovadora, y es que, frente a la motivación extrínseca que se tendía a encontrar tradicionalmente, es decir, una motivación provocada desde el exterior del individuo (premiar a los alumnos mediante notas, insignias, etc.), la gamificación genera un tipo de motivación intrínseca, es decir que nace del propio estudiante hacia algo que le interesa y le apetece, siendo el juego una actividad que los alumnos están interesados en hacer de forma voluntaria y por gusto. Por ello, observamos que el juego facilita la creación de situaciones de aprendizaje y experimentación verdaderamente interesantes, capaces a su vez de generar capacidades y competencias variadas (Ortiz-Colón et al., 2018, 6).

Entre las diferentes dinámicas de juegos a las que se puede recurrir, existen categorías muy diferentes. En primer lugar, está el terreno de la propia imaginación del docente, que puede encargarse por sí mismo de elaborar actividades lúdicas para su implantación en las clases, tales como concursos, triviales, etc. Del mismo modo, cada vez

existen más recursos en línea para generar gamificaciones en clase, como por ejemplo, la página web Kahoot, que permite realizar competiciones de cuestionarios entre sus participantes. Del mismo modo, se pueden dejar a un lado las nuevas tecnologías para centrarse en gamificar de una forma mucho más tradicional, esto es, a partir de juegos de mesa y de tablero.

Asimismo, el mundo de los videojuegos puede abrir consigo toda una ventana de posibilidades educativas, más aún, teniendo en cuenta el gusto que las generaciones actuales procesan por los mismos. En este sentido, no sólo son los profesores los que cada vez apuestan más por este recurso, sino que las propias compañías de videojuegos, conscientes de dicha demanda, ofrecen cada vez más productos de carácter educativo. A modo de ejemplo, podemos hablar de la saga *Civilization*, capaz de proporcionar una visión integral de numerosas sociedades del pasado en un simulador histórico verdaderamente bueno.

Obviamente, se tendrá que ser capaz de identificar algunas de las problemáticas que este tipo de simuladores pueden tener, como la presentación de una historia lineal y vinculada a los grandes líderes, así como a menudo colonial o incluso racista, siendo el enemigo bárbaro a menudo caricaturizado en exceso, únicamente presentado como enemigo y nada más (Múñoz y Triviño, 2018, 547-549). De todos modos, es imposible negar el hecho de que este tipo de videojuegos históricos, tales como el *Civilization* o el *Age of Empires*, que basa su segunda edición en la prehistoria e historia antigua que aquí resulta de interés, aumentan el bagaje histórico de los estudiantes, los cuales adquieren una serie de conceptos como nombres de personajes, batallas, culturas o estilos arquitectónicos muy interesantes (Negro, 2018, 688). Es cierto eso sí, que los videojuegos históricos tienden a ser excesivamente tradicionales y positivistas, especialmente cuando se trata del periodo antiguo y romano, por lo que habrá de ser el docente el encargado de solventar estas problemáticas para quedarse exclusivamente con las ventajas.

### **3.4. Webs didácticas de museos**

Asimismo, un último recurso didáctico de enorme interés en el estudio histórico de la antigüedad y Roma será el de las propias páginas webs de los museos. En este sentido, si bien la propia visita escolar esconde enormes beneficios, tal y como se reflexionó previamente, las nuevas tecnologías permiten la interacción con estas instituciones sin necesidad de salir del aula de referencia. A pesar de que la experiencia de visitar el museo en vivo es insuperable, no siempre es una posibilidad que esté al alcance de la mano, mientras que el recurso a la versión digital de dichas instituciones aparece en el horizonte como un instrumento viable, fácil de aplicar y con enorme potencial educativo, que les acerca al mismo tiempo al patrimonio histórico o a la realización de actividades y recorridos didácticos (Santibáñez, 2005, 155-158).

#### **3.4.1. El MAN online**

Partiendo del museo de referencia para este trabajo, el MAN ofrece una página web muy interesante, en la cual, además del típico recurso del catálogo y la colección, en que se pueden encontrar las diferentes piezas que se exponen en la institución, existe una sección denominada “MAN Digital”, la cual goza de un enorme interés educativo. Desde

aquí, se podrá acercar el museo a los estudiantes desde el aula, ya que se ofrecen utilidades como la de la visita virtual<sup>2</sup>. En este caso, se trata de un recorrido bastante completo que, si bien no ofrece una libertad total de movimiento por las salas del museo, sí que permite moverse dentro de los espacios facilitados en 360 grados, al mismo tiempo que aparecen textos explicativos de las principales piezas registradas.

Sin embargo, la visita virtual ofrecida por el MAN en su página web no es la mejor posible, de hecho, la capacidad para hacer zoom es ciertamente limitada y son muchas las piezas que no se pueden ver con claridad. Frente a esto, la página web del museo compensa con creces la carencia a partir de otras dos funcionalidades. Por un lado, existe una colaboración con *Google Arts & Culture* que permite el acceso de forma gratuita a un extenso catálogo de piezas del museo, que quedan ilustradas a partir de fotografías de alta calidad, ideales para su proyección y explicación en el aula<sup>3</sup>. Por otro lado, se ofrece una función que consiste en la visualización en 3D de una serie de piezas griegas e íberas, aunque en este caso, no se puedan aún visualizar las obras romanas del museo<sup>4</sup>.

Sin lugar a duda, estos recursos digitales ofertados por la institución resultan de gran interés para este proyecto, y sería más que interesante acercar a los alumnos al conocimiento de algunas de las piezas que visualizarán con posterioridad en la visita a partir de estos recorridos y catálogos digitales. De este modo, tanto si el objetivo es el de preparar con anticipación una visita, como si es el de acercar las piezas a los alumnos ante la imposibilidad de acudir al museo presencialmente, la página web del Museo Arqueológico Nacional resulta muy útil.

#### 3.4.2. La página web del MAN frente a la de otros museos

La calidad de los recursos en línea del MAN se hace notar al compararlos con los de otros museos de su misma línea, como el Museo Arqueológico Regional de Alcalá de Henares (MAR)<sup>5</sup>. En este caso, se puede hablar de una página web que, aunque sí que informa acerca de elementos como las exposiciones o las colecciones del museo, carece de una visita virtual como en el MAN. Del mismo modo, el MAR de Alcalá de Henares tampoco aparece en la plataforma *Google Arts & Culture*, que tantos recursos didácticos ofrece.

No obstante, también debe decirse que los recursos online del MAN languidecen al compararlos con los de otros grandes museos nacionales, tales como el British Museum o el Louvre. El primero ofrece una visita virtual de una calidad muy superior, así como mucho más accesible, al ser elaborada desde la propia *Google Street View*<sup>6</sup>. Del mismo modo, los recursos fotográficos, de colecciones o de propuestas de itinerarios son muchísimo más completos y, además, la página web ofrece recursos educativos como artículos, blogs o podcasts, e incluso un canal de *Youtube* bien trabajado, con vídeos de muy distinta índole y enorme potencial didáctico. También se observa una página web

---

<sup>2</sup> MAN Digital: [Visita virtual - | Ministerio de Cultura y Deporte \(man.es\)](http://man.es)

<sup>3</sup> Google Arts and Culture. MAN: [Museo Arqueológico Nacional, Madrid, España — Google Arts & Culture](https://www.google.com/culturalinstitute/museo-arqueologico-nacional)

<sup>4</sup> Vasos griegos en 3D: [Vasos griegos 3D - | Ministerio de Cultura y Deporte \(man.es\)](http://man.es)

<sup>5</sup> Página web del MAR: [MUSEOS - Site origen de la Comunidad de Madrid \(museoarqueologicoregional.org\)](http://museoarqueologicoregional.org)

<sup>6</sup> Visita Virtual British Museum: [British Museum, London, Reino Unido — Google Arts & Culture](https://www.google.com/culturalinstitute/british-museum)

mucho más elaborada y provechosa en el caso del Museo Louvre. Nuevamente, se contempla un sitio web más completo y cuidado<sup>7</sup>, con multitud de recursos como artículos o galerías de imágenes, a la par que una visita virtual superior a la del MAN, tanto por la calidad de sus imágenes como por el detalle de las piezas, muy por encima de nuestro museo nacional.

Por todo esto, se debe hablar del Museo Arqueológico Nacional de Madrid como una institución que ofrece recursos en línea interesantes, pero que, tal y como se viene observando a partir de su comparación con otros grandes museos, tiene todavía mucho por mejorar. Especialmente, se echa de menos una visita virtual de mayor calidad, que ofrezca una verdadera sensación de movilidad al usuario y la capacidad para acercarse a cualquier pieza para observarla adecuadamente. De todos modos, sí que existe una oferta de recursos didácticos lo suficientemente potente como para utilizarla en clase y conseguir un enorme aprovechamiento. De cara a la preparación de una visita escolar, resulta especialmente útil el apartado denominado “Recursos”<sup>8</sup>, en que aparecen toda una serie de propuestas didácticas de gran interés, tales como fichas didácticas, kahoots o juegos históricos. En este sentido, se pueden tomar dichos elementos de forma directa para su trabajo en el aula o, por otro lado, utilizarlos como fuente de inspiración para una propuesta propia. Sin lugar a duda, se trata de un recurso que nos ha sido de gran utilidad.

### **3.5. El espacio de la salida escolar: el MAN**

La historia del MAN arranca el 21 de abril de 1866, quedando inauguradas sus obras luego de un extenso proceso iniciado en el año 1859. Sería la propia reina Isabel II la que se encargaría de colocar la primera piedra del edificio, espacio elegido para hospedar asimismo la Biblioteca Nacional, en una división que se mantiene hoy en día. Desde su nacimiento, este museo va a surgir como una institución de carácter público, sumándose así a la moda de la época por la cual otros muchos países habían comenzado a recopilar las piezas clave de su historia para su exposición. Esta iniciativa por la creación de museos públicos se puede considerar como una consecuencia de la Revolución francesa, ya que las grandes obras que antes tendían a almacenarse en espacios como iglesias, monasterios o palacios de nobles pasaron a considerarse como propiedad de la nación, inaugurando Napoleón el Museo del Louvre bajo dichos estándares (Franco, 1993, 113).

Ni que decir tiene el hecho de que, para que la recolección de dichas obras fuera posible, tanto en España como fuera de ella, resultó fundamental la labor coleccionista previa de instituciones como los gabinetes del siglo XVIII, que se hicieron con amplísimas colecciones de objetos históricos de enorme valor. Estas colecciones, a menudo vinculadas a bibliotecas o a gabinetes de historia natural, no respetaban sin embargo la naturaleza de las piezas, ni tampoco aspiraban a la creación de ningún tipo de discurso o de clasificación en torno a las mismas (Marcos, 2017, 1678-1683).

---

<sup>7</sup> Página Web del Louvre: [Sitio oficial del Museo del Louvre](https://www.louvre.fr/)

<sup>8</sup> Recursos MAN: [Recursos - | Ministerio de Cultura y Deporte \(man.es\)](https://man.es/recursos)

Frente a este carácter previo, la fundación del MAN traerá consigo una nueva forma de entender las exposiciones, y esta era la del rechazo a la mera exhibición, consistiendo más bien en una demostración. Así, se pretendía que el museo demostrara a partir de sus salas las diferentes hipótesis históricas que se manejaban, así como el discurso nacionalista tan importante en estos momentos. El museo sería por tanto un lugar que diera validez a las teorías científicas de reconstrucción del pasado, así como a la idea de nación que tan joven resultaba todavía en esta época. Para ello, se apostó por construir un discurso muy bien estructurado, uno que no sólo transmitiera una serie de conocimientos al público, sino que además fuera fácil de entender, y para ello se recurrió a la clasificación y ordenación sistemática de todas las piezas, actuación que otorgó a esta incipiente institución el título de museo (Marcos, 2017, 1683).

Mucho queda hoy en día de este espíritu inicial con el que nace el MAN. Su propia naturaleza como museo “nacional” es testigo de ello, pudiendo quizás reflexionar acerca de si resulta o no correcto hablar de periodos como la prehistoria bajo estos términos de nación. No obstante, existen en este caso una serie de carencias discursivas que la institución ha trabajado fuertemente para ir atajando, y es que el museo arqueológico ha estado, desde sus mismos orígenes, sometido a constantes renovaciones a medida que surgían nuevos planteamientos que provocaran su desfase.

Esta intención renovadora constituyó el marco en el que tuvo lugar la última gran reforma del MAN, en el año 2014, tras casi cuarenta años sin intervenciones de gran calado. Esta reforma, la cual obtuvo unos resultados muy positivos, no sólo remodeló las salas y su discurso, sino que también trajo consigo una notable apuesta por la accesibilidad y alcance de multitud de perfiles de público. A continuación, se profundizará acerca del discurso, ordenación de las salas, inclusividad e innovación de dicha reforma, la cual termina constituyendo el museo que nos encontramos hoy.

### 3.5.1. *Análisis del discurso museístico*

El Museo Arqueológico Nacional ocupa un amplio espacio de 9.000 metros cuadrados, los cuales se reparten en cuatro plantas y suponen un recorrido total de 3 kilómetros. Todo ello queda estructurado con una visión general muy buena, bastante luminosa (Rodríguez, 2014, 114), en el que los bienes expuestos han quedado muy bien flanqueados por todo tipo de estimulantes recursos educativos. Por ejemplo, de carácter visual, tales como maquetas, paneles o proyecciones audiovisuales, así como con otros tantos recursos táctiles, interactivos o estaciones con reproducciones de piezas. La función de estos es la de mejorar la experiencia del visitante, lo cual se consigue facilitándole la comprensión de las piezas que está observando. Esta intención divulgativa nace de la esencia misma de lo que debe de ser un museo, y ha sido muy bien tratada en el caso de esta institución (Marcos, 2017, 1709).

De todos modos, y a pesar de que la reforma (2008-2013) trajo consigo notables avances en el ámbito de la divulgación, lo cierto es que el Museo Arqueológico sigue teniendo carencias en su comunicación con el público. En este sentido, son muchas las piezas que quedan sin una explicación clara, muchos de los paneles gráficos explicativos

son excesivamente largos y, en algunos casos, difíciles de comprender para el público no experto. De la misma manera, se echan de menos recursos interactivos a partir de las nuevas tecnologías, tales como módulos electrónicos de información, los cuales informen acerca de las diferentes categorías de las obras a partir de un diálogo directo con el visitante, o incluso estaciones con juegos de diversa índole enfocados al público más infantil (Santacana, 2006, 128).

Pasando a la organización como tal de sus salas, existe una división en tres grandes bloques temáticos, los cuales son, eso sí, muy desiguales entre sí en lo que se refiere a tamaño e importancia. Así, estos tres grandes bloques van a ser: “Arqueología y patrimonio”, “España, lugar de encuentros culturales” y “De gabinete a museo”. Estos tres grandes espacios quedan a su vez subdivididos en un total de 18 módulos expositivos, los cuales incluyen, a la vez, hasta 68 unidades temáticas, poseedoras de 246 unidades expositivas. Partiendo de la primera, “Arqueología y patrimonio”, se descubre un espacio que hace comprender al visitante en qué consiste la naturaleza arqueológica que define al museo. Precisamente, es este carácter introductorio el que explica la ubicación de este bloque en las primeras salas, siendo un espacio muy divulgativo y en el que prima la explicación frente a las propias piezas, para lo cual se recurre a interesantes recursos expositivos como el audiovisual (Carretero y Marcos, 2014, 19-20).

En segundo lugar, el bloque “España, lugar de encuentro culturales”, consiste en una narración de tipo cronológico y cultural, es decir, dividida en culturas que se suceden de la más antigua a la más moderna. Esta narración abarca desde la hominización hasta el siglo XIX y da cobijo al núcleo de su exposición permanente: prehistoria, protohistoria, Hispania romana, antigüedad tardía, mundo medieval cristiano y Al-Ándalus, Grecia, Egipto y Oriente Próximo y Edad Moderna. Por último, el final de dicho recorrido cronológico, el más extenso con diferencia de los tres que se vienen presentando, se aprovecha para dar pie al tercero de los bloques: “De gabinete a museo”. Este es un espacio también interesante, aunque probablemente el menos llamativo, tanto por las piezas expuestas como por el interés didáctico que despierta. Básicamente, es la historia del museo y de sus colecciones, y se plantea como un cierre a la visita (Carretero y Marcos, 2014, 19-22).

Expuestos sus diferentes espacios, queda claro que el discurso general del MAN es nacional y cronológico. De todos modos, existen excepciones, y habría que analizar cada sala en detalle. Por ejemplo, el espacio dedicado a Grecia no cumple con este ordenamiento temporal, ofreciendo una división por temáticas verdaderamente interesante. Asimismo, rompen con esta dinámica cronológica también los bloques primero y tercero ya explicados previamente, los cuales funcionan de forma independiente. También lo hará el espacio de la entreplanta, dedicado exclusivamente a la exposición numismática (ordenada cronológicamente a nivel interno) y sobre todo la sala de exposiciones temporales. Esta sala es especialmente interesante, ya que permite traer al recinto temáticas muy variadas entre sí, a la par que atrae nuevamente a los visitantes al ofrecer algo novedoso cada pocos meses.

### 3.5.2. Facilidades y dificultades que ofrece el museo para la visita escolar

Ángela García Blanco -antigua directora del Gabinete de Difusión del MAN- ya planteaba en un tratado clásico sobre el uso didáctico de los museos que para obtener el éxito en el diseño y realización de cualquier visita escolar es necesario tener en cuenta los condicionantes que tanto el museo como el centro escolar imponen a esta actividad didáctica (García Blanco, 1994, 35-71). Ahora se contemplarán los que ofrece el MAN.

Los recursos utilizados por el museo para facilitar el disfrute de los distintos visitantes son muy variados. Empezando por ejemplo por el uso de las guías, encontramos desde las más tradicionales en papel hasta las guías multimedia. Asimismo, el museo ha sabido adaptarse bien a los tiempos y ofrece – como ya se ha mencionado- muchas posibilidades online y a través de las redes sociales en las que participa. Además, y de cara a los visitantes que padezcan algún tipo de discapacidad, la institución ofrece diversas adaptaciones. Estas adaptaciones van desde la propia arquitectura, siendo accesible para usuarios con ciertas minusvalías físicas, hasta otro tipo de obstáculos como el de la vista, ofreciendo un recorrido alternativo para personas que padezcan de discapacidad visual con paneles en lenguaje de signos o exposiciones táctiles, en que se pueden tocar algunas piezas (Marcos, 2017, 1710). En total, podemos hablar de hasta 17 estaciones táctiles, así como de guías multimedia preparadas para el público tanto con discapacidades visuales como auditivas.

Por otro lado, y pensando en las dificultades y facilidades que ofrece en concreto para la visita de carácter escolar, no se puede decir que el MAN vaya a estar siempre a la altura. Por un lado, es cierto que existen diversos talleres que favorecen la visita escolar, celebrándose en el museo con la intención de atraer precisamente a este peculiar público. Sin embargo, y dejando de lado estos eventos que se podrían calificar como “alternativos”, la realidad es que la visita escolar a las colecciones propiamente dichas tiene ciertas dificultades.

Entre estos obstáculos o condicionantes para la visita escolar destaca la ausencia de recursos interactivos lúdicos, o dicho de otro modo, la falta de una apuesta por la gamificación. Esta, que en otros museos como el Caixaforum se produce a partir de múltiples recursos como estaciones interactivas, es un modelo verdaderamente útil para enseñar a los más pequeños, apostando por un modelo más experiencial. Del mismo modo, se aprecia como debilidad la naturaleza de muchos de los textos que acompañan a las piezas, los cuales pueden resultar excesivamente densos y sin existir adaptaciones infantiles y juveniles -en papel o en las audioguías- como las que en el museo Guggenheim de Bilbao se disfruta desde su creación. Por otro lado, es deficiente en recursos didácticos útiles como vídeos, dioramas o incluso alguna propuesta de realidad virtual aumentada, especialmente en las salas romanas. En nuestro caso, se han solventado estas carencias a partir de la elaboración de un cuadernillo propio para la visita. Este cuadernillo recopila una sucesión de actividades que se realizarán dentro del museo, generando esta ansiada gamificación que tan ausente está en el museo.

No obstante, cabe también reseñar que el MAN, tal y como se dijo previamente, ofrece a través de su página web recursos muy interesantes tanto para profesores como

alumnos. Así, si bien es cierto que el espacio físico del museo no favorece las visitas escolares, su espacio en línea es capaz de compensarlo en cierto modo a partir de recursos didácticos como kahoots, puzzles, juegos investigativos o guías detalladas de las diferentes salas capaces de adaptar su nivel al de los estudiantes, mejorando notablemente la capacidad didáctica del museo.

### 3.5.3. Análisis de las salas de la Roma antigua

A partir de este momento se analizarán las salas donde se llevará a cabo la intervención propuesta. En primer lugar, hay que decir que este espacio está vinculado exclusivamente a la Hispania romana, formando parte del segundo de los bloques de la exposición permanente del MAN: *España, un lugar de encuentros culturales*. No obstante, y a pesar de ser Hispania el eje vertebrador de esta parte, lo cierto es que no todas las piezas tienen su origen en este territorio. Así, importantes obras expuestas proceden de otras zonas de la antigua Roma, como, por ejemplo, la península itálica. Sin embargo, y en aras de mantener un discurso coherente, estas piezas fueron totalmente integradas dentro del diálogo netamente hispano que se propone, tal y como si se trataran de restos de la península ibérica. La intención que persigue esta decisión es la de no romper con el mensaje que se busca que transmitan estas salas: la presencia de Roma en la península como una de las claves en la formación de nuestra identidad actual, fruto del lento proceso de transformación de las sociedades peninsulares previas (Cabrera et al., 2014, 398).

El espacio utilizado para la visita es la primera planta del edificio entre las salas 18 y 22, siendo la sala 20 un amplio patio, el cual aparece bajo la nomenclatura de patio S. Dentro de este ámbito se ordenan las distintas piezas cronológicamente, arrancando por la propia conquista y romanización de los pueblos peninsulares para ir avanzando en el tiempo. No obstante, también se sobrepone una organización temática, con espacios dedicados a elementos como el Foro, la casa romana o las villas. Por ello, se puede hablar de una doble naturaleza en el discurso elegido para tratar la Hispania romana, por un lado, cronológica, y por otro, temática (Salas, 2015, 281).

Del mismo modo, el recorrido queda estructurado en tres grandes bloques: “poder y sociedad”, “la ciudad hispanorromana” y “las villas hispanorromanas”. Comenzando con la descripción del primero de estos tres grandes bloques, es decir, aquel que nos introduce en primer lugar en la exposición, lo que se busca es la explicación del concepto de romanización. No hay que dejar de lado el hecho de que esta es una decisión muy vinculada al nacionalismo español, el cual coloca a la romanización como uno de los momentos clave en la formación de la nación española. Se puede discutir acerca de si otorgar tal importancia al proceso de romanización es correcto o no, pero lo cierto es que todo el currículo educativo del país trata los contenidos de Roma centrándose en dicho proceso.

Profundizando un poco más en este primer bloque, la romanización se va a reflejar a partir de los diferentes mecanismos que Roma utilizó para la integración de nuestro territorio. En este sentido, se han seleccionado siete: la legislación, las infraestructuras, el ejército, las nuevas tecnologías, la lengua común, la nueva religión y la moneda (Salas,

2015, 281). Este es un discurso muy meditado y que facilita muchísimo la comprensión del proceso romanizador.

Sin embargo, este bloque se vuelve aún más interesante debido a su doble naturaleza, y es que no sólo expone los instrumentos a través de los cuales se alcanzó la integración del territorio, sino que también se presentan, de una forma paralela, los instrumentos empleados para su explotación. Esta es una decisión que permite entender el porqué de este proceso de conquista y asimilación, el cual descansa fundamentalmente en el deseo de explotación económica de la península ibérica por parte de los romanos. Un proceso no puede entenderse sin el otro. Para ilustrar esta explotación del territorio, se presenta una vitrina a lo largo de la sala 19 con las diversas actividades económicas desempeñadas por los romanos en la antigua Hispania. Así, distintas piezas iluminan los sectores de la agricultura, la minería y la pesca, a la par que se lanza un guiño sobre el papel del trabajo esclavo en el desempeño de muchas de estas labores, a partir de unas cadenas y sus grilletes (ver figuras 4, 5, 6 y 7 en el anexo 1).

El segundo de los bloques es el dedicado a la ciudad hispanorromana, el cual supone el centro de la exposición y su parte más importante y cuidada. Se trata en este caso de un bloque esencialmente temático que reconstruye para el visitante los principales elementos de toda ciudad hispana (y de prácticamente cualquier ciudad romana en general). En el desempeño de dicho diseño, el elemento fundamental -y de todas las salas romanas en general- es el patio S, que reconstruye museográficamente el espacio urbano del foro. Este patio es un espacio abierto realmente luminoso, casi como si se estuviera al aire libre, donde se ubican una serie de bustos de emperadores y emperatrices ocupando la espina central (ver figura 8 en anexo 1). Esta línea central queda, a su vez, escoltada en los cuatro laterales por esculturas de diversos emperadores, altos cargos y divinidades, así como por otros elementos también relacionables con un espacio como el foro, como, por ejemplo, el reloj solar de Baelo Claudia (ver figura 9 en anexo 1). Todo esto logra transmitir el espíritu del foro romano, el de la propaganda política, así como su carácter como espacio para la representación (Cabrera et al., 2014, 405-406).

Junto a este espacio emulador del foro, este segundo bloque trae también consigo otros elementos de la ciudad romana, como son los talleres y mercados, representados a partir de piezas cerámicas, vidrios u orfebrería (ver figura 10 en anexo 1); los espacios de ocio y espectáculo, como son teatro, termas, circo y anfiteatro, representados a partir de una serie de mosaicos de gran calidad (ver figura 11 en anexo 1); o también la *domus* o espacio doméstico. En esta parte dedicada a la casa romana se reconstruyen algunos de sus principales elementos como el atrio, el triclinio, la cocina o el peristilo, recurriendo para ello a objetos propios de dichos espacios. Finalmente, este bloque dedicado a lo urbano cierra con la exposición de piezas vinculadas al mundo funerario, ya dentro de la sala 21, con urnas, sarcófagos y lápidas (ver figura 12 en anexo 1), así como una excelente reconstrucción de un columbario (Salas, 2015, 282).

Por último, un tercer bloque cierra el espacio que el museo dedica a la Hispania romana, ubicado en la sala 22. Este es el dedicado al mundo de las villas. Así, en él quedan reflejadas las principales actividades económicas que en ellas se desempeñaban, a la par

que el elevado *estatus* económico que caracterizaba a sus dueños. Esta temática es mostrada a partir de la exposición de una impresionante colección de mosaicos extraídos de villas romanas, entre los que destacan el de los *Doce trabajos de Hércules* (ver figura 13 en anexo 1) y el de *Las estaciones*. (Salas, 2015, 283-284).

Después de este paso por el campo, el recorrido del museo se va a dirigir -de nuevo en un sentido cronológico- a la crisis del siglo III (d.C.) en Hispania y a la posterior etapa de bonanza de los siglos IV y V (d.C), la cual lleva a las altas clases sociales hispanas hacia la villa para reflejar su poder. Finalmente, el ámbito romano cierra con la introducción del cristianismo en el territorio, algunas de sus consecuencias y el final del dominio romano en la península ibérica (Cabrera et al., 2014, 415-416). Así, y como conclusión, el MAN ofrece un espacio excepcional para realizar un recorrido escolar muy claro y fácil de seguir para los estudiantes de 1.º de ESO.

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA: LA ROMA ANTIGUA EN 1.º DE ESO A TRAVÉS DE UNA VISITA ESCOLAR**

Para lograr que la visita escolar al museo sea verdaderamente útil, va a resultar imprescindible una correcta preparación previa desde el entorno del aula. Toca, en este momento, dirigir la mirada a los condicionantes y actuaciones previas dentro del centro escolar. De este modo, salida al museo y clases normales se complementan en un proceso bidireccional, sirviendo las sesiones en el aula para la comprensión de las exposiciones del museo y la visita al museo para afianzar y completar los contenidos aprendidos en clase. Cabe asimismo mencionar el hecho de haber tenido la oportunidad de impartir dichas clases en mi centro de prácticas<sup>9</sup>, por lo que toda la metodología y organización de la que se hablará a continuación no es teórica, sino que ha sido aplicada en este curso. En concreto, han sido en total cuatro los grupos de 1.º de la ESO con los que he trabajado, quedando bajo mi responsabilidad la impartición del tema de historia de Roma de la asignatura de Ciencias Sociales.

A lo largo de este apartado, se explica la metodología utilizada para explicar dicha temática en el centro escolar. Se parte de la base que toda actividad educativa fuera del aula debe de tener tres partes (antes, durante y después de la visita). A continuación se procede a explicar el antes, el modo en que se ha perfilado la explicación de una de las unidades del temario para que se adaptara lo máximo posible a la salida, de manera que ambas actividades pudieran interactuar.

##### **4.1. Metodología utilizada**

Han sido varias las metodologías educativas utilizadas para la impartición de los contenidos necesarios para la visita al MAN. Desde un primer momento, se quiso apartar del clásico modelo de clase magistral y, ya que se planificó la visita al museo como cierre, se intentó transmitir una gran parte de los contenidos de la Roma antigua de la manera más visual posible: mostrando imágenes en clase de piezas del propio MAN o bien de otros museos, así como de diversos monumentos y recreaciones. El objetivo preferente fue ir entrenando el ojo, hacer ver que la historia no son únicamente textos largos en un

---

<sup>9</sup> Se trata del Colegio Aquila ubicado en el municipio madrileño de Parla, un centro de naturaleza concertada y laico en cuyas aulas acogían a estudiantes de clase media en grupos no demasiado numerosos

libro, sino que también puede ser entendida a través de imágenes. Para poder hacer esto, se recurrió a presentaciones audiovisuales en PowerPoint, herramienta cuya presencia en las clases despierta sin duda el interés, la creatividad o la participación de los estudiantes, a la par que motiva notablemente el pensamiento lateral, para muchos autores, sinónimo de creatividad (Silva et al., 2012, 40-41; Muñoz, 2013, 268-269).

En esta línea, resultó fundamental el uso de la metodología “tablet en mano”. Así, se aprovechó el hecho de que todos los estudiantes contaran con una tableta institucional del centro para incorporarla en nuestro trabajo, convirtiendo el cuadernillo de la visita en virtual y siendo trabajado tanto en clase como en el museo. De este modo, el cuadernillo de la visita (así como los powerpoints durante las sesiones teóricas) podían ser visualizados desde la tableta de manera individual, a la par que los ejercicios podían ir siendo resueltos desde el propio dispositivo (tanto en clase como en el museo, así como en casa).

Asimismo, se decidió acompañar todas las explicaciones de un contexto inclusivo para todos los alumnos. Así, aunque ha sido el docente quien transmitía y explicaba los contenidos, gran parte de la asimilación de estos nacía de la comunicación de los estudiantes con el profesor y entre sí, generando así un espacio de aprendizaje dialógico. Este es un tipo de aprendizaje tremendamente vinculado a las necesidades de la actual sociedad de la información en un mundo en el que, cada vez más, las personas desean solucionarlo todo a través del diálogo. En este mundo, aunque las relaciones de poder siguen estando vigentes, están retrocediendo notablemente ante la alternativa de arreglar los conflictos dialogando. Entender esta dinámica supone por tanto entender la necesidad de la introducción de mecanismos dialógicos en el aprendizaje (Aubert et al., 2009, 129-130).

Dentro de este ámbito dialógico, se apostó por la creación de grupos interactivos. Estos grupos, compuestos por entre 6 y 8 alumnos, se han encargado de realizar conjuntamente las diversas actividades y juegos propuestos, tanto en el aula, como en el museo. En el seno de dichos grupos interactivos, los estudiantes podían aprender dialogando entre ellos (se explicaban la materia entre sí, colaboraban para resolver una incógnita, debatían para dar con la respuesta, etc.). Esta resulta una dinámica de trabajo verdaderamente enriquecedora que permite a los alumnos aprender juntos y que limita notablemente el índice de estudiantes que se “pierden”, ya que unos terminan tirando de otros (Iglesias et al., 2013, 64-66). Asimismo, se trata de una forma de trabajo que se trasladó a la propia visita al museo, siendo, por tanto, las sesiones de clase esenciales para entrenarla.

Para el desarrollo de toda esta dinámica dialógica, se recurrió al aprendizaje cooperativo dentro de los grupos interactivos ya mencionados. El aprendizaje cooperativo es aquel en el que los estudiantes se agrupan en equipos de diverso tamaño para realizar una serie de tareas estipuladas por el profesor, adquiriendo una serie de conocimientos y de competencias a partir de su trabajo conjunto. Vivimos en una sociedad que requiere de nosotros la unión para alcanzar diversas finalidades, esto es, un trabajo cooperativo, por lo que es importante que desde los niveles educativos más básicos se enseñe a trabajar de esta forma. Asimismo, es importante incidir en la creación de equipos, no de grupos. Así, mientras que el grupo actúa de una forma individual y sin esfuerzo conjunto, los equipos

alcanzan una sinergia positiva y una verdadera colaboración para la resolución de los objetivos (Pere, 2008, 2).

Estas experiencias de aprendizaje cooperativo no sólo desarrollan habilidades como la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo o el respeto, sino que también facilitan notablemente el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes involucrados, quedando los contenidos impartidos mediante técnicas cooperativas mucho mejor fijados que cuando se plantea su aprendizaje desde una estrategia individual (Mónico y Rodríguez-Pérez, 2015, 110).

De todos modos, existen numerosos tipos de técnicas de aprendizaje cooperativo. Entre estas muchas opciones se optó por una perspectiva lo más gamificadora posible, esto es, teniendo como eje el uso de juegos para generar el aprendizaje entre estudiantes. Para ello se eligió el método de Aprendizaje en Equipos de Alumnos, diseñado por la Johns Hopkins University (Baltimore, Maryland, USA). Sin embargo, en lugar de implementar una de las múltiples estrategias ya estudiadas dentro de dicho método, tales como TJE (Torneos de Juegos por Equipos), TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) o Rompecabezas II (una adaptación de las técnicas de Elliot Aronson), se tomó la decisión de apostar por el diseño de dinámicas propias, en aras de dar una mayor originalidad al trabajo, aunque siempre trabajando dentro de los estándares del ya mencionado método de Aprendizaje en Equipos de Alumnos (Suárez y Vázquez, 2019, 91; Slavin, 2002, 12-14).

## **4.2. Las clases impartidas**

Toda la metodología previamente explicada ha sido aplicada a partir de una construcción muy estudiada y meditada de las sesiones. En total, se dispuso de tres clases para cada uno de los grupos de 1.º ESO, así como de una cuarta asociada a la salida al museo. A continuación, se verán los contenidos trabajados y las actividades planteadas en el contexto de estas clases.

### *4.2.1. Contenidos*

Como ya se ha expuesto anteriormente el currículo de la ESO, se presentarán ahora de forma sintética los contenidos explicados en el aula antes de acudir al MAN. Cabe destacar que, en aras de preparar la explicación en el aula y de poder conectarla con la posterior salida, fue necesaria la realización de una serie de visitas previas al MAN para descubrir qué piezas eran útiles y dignas de ser introducidas en clase, si no a partir de una mención directa, al menos explicando su contexto para que pudieran ser comprendidas durante la salida. Estas visitas al MAN permitieron la elaboración de todo un relato conjunto entre el museo y el aula, a la par que se llevaron a cabo una serie de fotografías capaces de ilustrar las explicaciones cuando esto fuera necesario, fortaleciendo dicha conexión.

En primer lugar, y luego de una pequeña evaluación inicial para medir el nivel general de la clase en lo que a Roma se refiere, se inició la explicación de la fundación de Roma y su primera etapa como monarquía. Esta parte, aunque imprescindible para cumplir con el currículo, no es imprescindible de cara a la visita, ya que, al estar el MAN

centrado en la Hispania romana, no se va a tratar dicha temática en la visita. De todos modos, sí que se aprovechó este tema para ir acostumbrando el ojo de los alumnos al estudio de la historia por medio de los restos arqueológicos. Para conseguirlo, se acompañó la explicación de imágenes de piezas arqueológicas, tales como la escultura de la loba capitolina (referente a la fundación mítica) o de obras monumentales como la Cloaca Máxima (avances y crecimiento durante la monarquía).

A continuación, se trató la República romana, apartado en el que el diálogo con el MAN ha resultado constante. Por ejemplo, ha resultado interesante ilustrar el sistema político republicano a partir de algunas de las esculturas del museo, con figuras togadas asociables a magistrados y senadores reflejadas en la pantalla mientras que se explicaban sus funciones. Asimismo, se recurrió a imágenes del MAN para ilustrar la expansión romana durante la república (piezas armamentísticas). Dentro de este evento, se hizo hincapié en las Guerras Púnicas, dejando muy claro su papel como detonadoras de la entrada de Roma en la península, siendo este un hilo retomado después en el museo.

Más adelante, se introdujo el fin de la república y el ascenso de Octavio. Para dejar bien claro el elemento diferencial del nuevo sistema político aparecido en estos momentos -el Imperio- se ejemplificó la unificación de todos los poderes en el emperador a partir de fotografías de la estatuaria de Augusto. Así, se mostró a los estudiantes imágenes de esculturas en las que dicho personaje se representaba de distinto modo en función del poder que quisiera representar (togado si es un poder civil, con una coraza si es el militar o con una túnica si es el religioso, así como divinizado cuando quería equipararse con los dioses). Esta dinámica les ha facilitado la comprensión de los distintos poderes imperiales, identificándolos a partir de la tipología escultórica. Esta estrategia se retomó en el museo a partir de estatuas de magistrados y emperadores, representados para transmitir sus poderes o incluso divinizados, como en el caso de Livia.

El periodo posterior a dicha fundación imperial, conocido como la *Pax Romana*, se trabajó como un momento de paz, prosperidad, estabilidad y, principalmente, romanización. Así, se hizo hincapié para transmitir muy bien en qué consiste dicha romanización, para lo cual se recurrió a la explicación de los principales elementos de la cultura romana. Se quiso transmitirles la naturaleza de este fenómeno como la implantación de la cultura propia del Imperio sobre los habitantes de la península ibérica. Para ello sirvieron algunas piezas del museo, mostrando el modo en que la cultura romana pasó a manifestarse también en Hispania. De este modo, se les introdujo en conceptos como los juguetes, la alimentación, los espectáculos, la religión, el tratamiento de la muerte o la moda, todo ello siempre ilustrado a partir de piezas del MAN, como muñecas de madera, vasijas de *garum*, mosaicos de espectáculos, esculturas de dioses, inscripciones fúnebres u orfebrería. De esta forma, romanización y cultura romana se han impartido de una forma paralela en clase y el museo, recurriendo a imágenes del MAN durante la explicación en el aula y a apelaciones a la explicación en el aula durante el recorrido en el museo.

Finalmente, cabe decir que la última parte del tema es la que más difícil encaje tiene con la visita al MAN, trabajando la crisis del siglo III, división del imperio y caída

de este sin poder recurrir a las colecciones de la institución. Por ello, se tuvo que buscar para este caso piezas ajenas al museo de referencia para acompañar a la explicación, pero manteniendo esta idea de apelación al resto arqueológico para hacer más inteligible lo impartido.

#### 4.2.2. *El método de clase*

En cuanto al método utilizado para la transmisión de todos estos contenidos, se trató de romper lo más posible con la dinámica tradicional magistral. Así, las clases teóricas han sido estructuradas como si de un concurso por equipos se tratara, siguiendo una estrategia de aprendizaje cooperativo tal y como se explicó en el apartado previo. Esta dinámica se denominó “concurso cooperativo”. Los estudiantes se agruparon formando entre 6 y 7 grupos en función del volumen de la clase, sentándose juntos en el aula.

A partir de este punto, se realizaron diferentes rondas de preguntas cada cierto tiempo durante la explicación del profesor. Así, cada ronda comenzaba con el grupo 1, al que se concedía un tiempo limitado de unos 45 segundos para debatir y responder a la cuestión planteada. En caso de fallar o no ser capaces de responder, el turno pasaba al grupo siguiente (grupo 2), y así sucesivamente. Cada vez que uno de los equipos respondía acertadamente se le apuntaba un punto en la pizarra, alternándose a lo largo de la clase los momentos de explicación del docente con los turnos de preguntas para los alumnos.

Esta ha sido una dinámica que ha funcionado muy bien, y que resultó útil debido a diversos factores. En primer lugar, inundó todas las clases de un contexto lúdico general, sintiéndose incluso la explicación como parte del juego, ya que debían estar atentos en todo momento por si tenía lugar una pregunta. Todo esto ha devenido en un incremento general de la atención, e incluso en una elevada toma de apuntes con el fin de saber responder correctamente más adelante. Del mismo modo, la apelación constante a los estudiantes sobre los contenidos impartidos les ha hecho tener unos conocimientos generales muy buenos, incidiendo en las preguntas en las ideas que más importantes parecían.

Asimismo, se trata de una técnica que ha favorecido el trabajo en equipo de los estudiantes, los cuales, al recibir una pregunta, tenían que debatir entre ellos para obtener la respuesta. En otros casos, se les ha exigido a los grupos otro tipo de trabajo más complejo que el de la mera solución de una pregunta. Por ejemplo, cuando se trató de impartir el apartado sobre cultura romana, la dinámica seguida fue la de otorgar unos diez minutos a todos los equipos para trabajar conjuntamente tratando de encontrar elementos de la cultura romana vinculados a ciertas categorías, tales como moda, juegos, espectáculos o alimentación. Esta actividad se desarrolló antes de iniciar la explicación del apartado correspondiente, por lo que los estudiantes sólo podían responder a partir de sus conocimientos previos o de sus búsquedas en internet, implicando un trabajo investigativo muy interesante. Tras los diez minutos, se realizaba una lluvia de ideas con todo aquello que habían ido encontrando, de modo que, entre todos, se terminaba rellenando todas las categorías con múltiples elementos culturales del periodo. Una vez sentada esta base, se iniciaba la exposición del profesor

### 4.3. Elaboración de un cuadernillo de la visita

La tarea en el aula -previa a la visita al MAN- concluyó con la elaboración de un cuadernillo para la visita. Como se ha dicho, todas las explicaciones sobre la antigua Roma han buscado continuamente la referencia a piezas del MAN, a la vez que se ha tratado de extender la capacidad de entender la dimensión histórica de los objetos arqueológicos. La parte final de este proceso consistió en la realización de una clase (la última antes de la salida escolar) en la que se repasó en conjunto el cuadernillo de la visita. Asimismo, se aprovechó para explicarles el itinerario en el museo, esto es, todo lo que se iba a ver durante la salida y todas las actividades que se iban a hacer.

En este sentido, el cuadernillo (ver anexo 2) combina la impartición de contenidos con la recopilación de actividades, y queda dividido en tres partes esenciales: a) La primera de ellas consiste en una serie de instrucciones para que los alumnos comprendan cómo utilizarlo. b) La segunda integra una serie de contenidos teóricos junto con las actividades a realizar antes de la visita (todas ellas a realizar en el aula). c) Finalmente, la tercera parte del cuadernillo recopila las actividades que se realizarán durante la visita, así como algunas que se encargarán de elaborar con posterioridad.

Si se observa este documento se verá que, nada más trabajar con las instrucciones (las cuales hacen entender a la clase el funcionamiento del cuadernillo) se plantea la primera pregunta: “¿Qué es el Museo Arqueológico Nacional? Esta pregunta, a su vez, queda subdivida en otras dos preguntas más concretas: “¿Por qué creéis que son importantes los museos?” y “¿qué piezas se pueden encontrar en un museo arqueológico? El objetivo con esta introducción es el de hacer comprender a los estudiantes la importancia de estas instituciones, así como la naturaleza arqueológica de nuestro museo. Se pretende no sólo que entiendan a qué tipo de museo van a asistir, sino también que reflexionen y sean conscientes del porqué de una visita de estas características. Comenzando con esta dinámica, se pidió a los estudiantes que rellenaran, de una manera individual, los recuadros vacíos asociados a cada una de las preguntas. Tras hacerlo, se continuó con una lluvia de ideas en la que los estudiantes fueran diciendo lo que habían respondido, dando así la solución de una manera conjunta a ambos interrogantes.

Luego de esta parte introductoria, la estrategia seguida ha sido muy meditada. Por tanto, se plantearon una serie de recuadros con contenidos complementarios de lo impartido en clase, acompañados de diferentes actividades. La intención del profesor fue conseguir que asistan al museo con una base conceptual lo más completa posible. De este modo, se lograba combinar la introducción de nuevos contenidos y conceptos, como, por ejemplo, acerca de las distintas etapas de la ocupación romana de la península ibérica (aun no impartida al formar parte del siguiente tema) con el repaso de elementos ya trabajados, pero que se quiso reforzar, como el episodio del sitio de Numancia. Por otro lado, se añadieron una serie de actividades previas a la visita con el mismo objetivo. Así, algunos de los ejercicios buscaban generar en los alumnos nuevos conocimientos, como cuando se les preguntó en qué consiste “sitiar” una ciudad.

La estrategia para seguir en esta parte de contenidos y actividades previas a la visita vino a ser la siguiente. Durante la sesión, el cuadernillo se refleja en la pantalla de proyección del aula -en paralelo a las tablets de los estudiantes-, a la par que se solicita a los alumnos tener el suyo a mano. Juntos, se va leyendo y rellenando. Cada parte de teoría

(con diversos contenidos básicos sobre los grandes bloques de historia romana a visitar en el museo) viene acompañada de una pregunta, por lo que la dinámica siempre va a ser la misma. Primero, el profesor explica, y después, los estudiantes responden lo que consideren oportuno de forma individual en su cuaderno. Este trabajo en el aula se debe a que se desea evitar encargar para casa la elaboración de estos ejercicios, ya que realizarlos es importante para la comprensión de la visita, y se correría el riesgo de que no los hicieran.

De este modo, se arranca con la conquista de Hispania, a la que se han dedicado dos páginas. La primera, introduce las diferentes fases de ocupación del territorio ibérico, acompañado de una sencilla pregunta: “¿A quién se enfrentaron los romanos durante la segunda guerra púnica?”. La segunda página queda dedicada al sitio y toma de Numancia, episodio que se trabajará en el MAN a partir de la maqueta de dicha ciudad ubicada en la sala 16. Así, además de explicar en qué consistió dicho evento, se lanza una pregunta cuya respuesta los alumnos no tienen por qué conocer: “¿Sabes qué significa sitiar una ciudad?”. Luego de dar un tiempo para que contesten, se les insta a compartir sus respuestas, en aras de generar una reflexión conjunta acerca de este término desconocido. En último lugar, se introduce la explotación económica de Hispania. Los contenidos tratados en este apartado buscan poner de manifiesto la importancia que tenía la minería hispana para los romanos y, además, les ayuda a entender la técnica conocida como “*ruina montium*”, explicada en el aula. Luego de explicarles dicho sistema minero, se les pide que resuman con sus propias palabras lo que se les acaba de explicar, buscando el asentamiento de dichos contenidos.

A continuación, se prosigue con un pequeño repaso. Así, se consigue retomar tres elementos impartidos en las sesiones. De este modo, se les pregunta “¿qué es la romanización?” y se les pide enumerar las principales categorías culturales romanas vistas en clase, así como añadir ejemplos de estas. Por otro lado, la tercera pregunta incorpora dos esculturas diferentes de Augusto, una en la que se representa como un magistrado (poder civil y político) y otra en la que se representa divinizado a través de esta cuestión: “¿Cómo se está representando Augusto en estas esculturas?”. Lanzando esta pregunta, se busca que trabajen por su cuenta para encontrar la simbología correcta y que comprendan la función propagandística de las estatuas. Finalmente, el último elemento teórico del cuadernillo se encontraba en la página catorce del mismo. Aquí, se habla del mundo de las inscripciones funerarias romanas y del modo en el que existen una serie de abreviaturas que tienden a repetirse constantemente, las cuales les han sido introducidas en un pequeño glosario.

Para concluir, cabe decir que la elección de todos estos contenidos y sus actividades no ha sido en absoluto casual. Tal y como se verá más adelante, la visita al museo presenta un itinerario estructurado a partir de la realización de cinco actividades cuyas temáticas son: romanización, actividades económicas en Hispania (minería), emperadores y emperatrices, inscripciones funerarias y cultura. Cada una de estas actividades que componen la visita al museo se sumergen en un elemento clave del mundo romano, y el trabajo en el aula con el cuadernillo ha estado orientado a facilitar su elaboración. De esta forma, la primera de las actividades del museo, romanización, ha sido trabajada previamente con el cuadernillo a través de la teoría introducida sobre la conquista, así como de la pregunta de repaso acerca de la romanización. Al responder a

dicha pregunta, los estudiantes no sólo repasan dicho concepto, sino que la definición queda redactada en su cuadernillo, teniéndola así a mano durante la visita.

En segundo lugar, la actividad sobre las actividades económicas en Hispania, que se centrará en la minería, ha sido potenciada mediante la introducción de la teoría sobre el sistema conocido como “*ruina montium*”. El ejercicio sobre emperadores y emperatrices se ha trabajado con la pregunta de repaso acerca de la estatuaria de Augusto, que permitirá a los alumnos mirar las esculturas imperiales del MAN con otros ojos, así como tener una “chuleta” acerca del significado de tales representaciones. La cuarta actividad, sobre inscripciones funerarias, ha sido trabajada mediante la teoría de las principales abreviaturas y, finalmente, la actividad sobre cultura ha sido reforzada a partir de la enumeración de categorías culturales romanas que los estudiantes debían realizar en una de las preguntas de repaso.

Por último, y para concluir con el trabajo en aula del cuadernillo, se comenzará con la lectura conjunta de la tercera parte de este. Esta es en la que se explica el itinerario que se seguirá en el museo. Dicho itinerario de la visita será explicado con todo lujo de detalle a los alumnos. Finalmente, en la última página de todas, el cuadernillo introduce un breve cuestionario que los alumnos deberán cumplimentar después de la salida. Este es un elemento autoevaluativo, el cual permitirá conocer muy bien cómo ha sido nuestro desempeño en la impartición del tema, así como aciertos y errores en el diseño de la visita al Museo Arqueológico Nacional.

#### **4.4. Resultados obtenidos y conclusiones previas a la visita**

En general, las sensaciones obtenidas en el aula de manera previa a la visita del museo han sido muy positivas. La metodología de impartición de las sesiones ha funcionado muy bien, y se tiene el convencimiento de que el nivel de conocimientos sobre Roma con el que los estudiantes van a acudir a la visita es muy aceptable. Asimismo, el recurso del cuadernillo ha resultado de gran utilidad, reforzando aún más la base conceptual deseada para la salida a la par que constituyendo una guía muy válida durante la misma.

En cuanto al interés por la temática, la situación resulta también positiva. En comparación con la parte sobre geografía en el temario de Ciencias Sociales, la parte histórica es recibida mucho mejor por los estudiantes. Asimismo, el número de intervenciones de alumnos ha sido muy elevado, así como la aparición de preguntas alejadas del temario, fruto de la mera curiosidad. Las temáticas que más interés despertaron han sido precisamente las culturales, siendo apartados como la mitología, los espectáculos o la forma de vida especialmente disfrutados, lanzando numerosas preguntas al docente para saber más sobre el tema.

#### **4.5. La visita al MAN**

##### *4.5.1. Preparación de la visita*

No cabe duda de que detrás del éxito didáctico de una visita escolar a un museo (y de cualquier salida fuera del aula) se oculta un abrumador trabajo de organización -no

sólo de lo que se va a realizar en el museo- sino de muchos otros imperativos y dificultades que deben ser superados. El primer paso de todos ha consistido en la búsqueda de una fecha. Para ello, ha resultado fundamental la comunicación con otros docentes, en aras de encontrar un día perfecto en el que la realización de la salida no entrara en conflicto con otros eventos del calendario, como pueden ser otras salidas o exámenes. De esta manera, se eligieron los dos últimos días del segundo trimestre (6 y 7 de abril), momento libre de exámenes y en que, además, actividades de este tipo son especialmente bien recibidas, debido a la inmediatez de las vacaciones. Una vez fijadas dichas fechas, se hizo la reserva con la administración del museo, proceso que se realiza online sobre la web de este.

En este caso, la comunicación con el Museo Arqueológico planteó una primera problemática, y es que, aun tratándose de un tipo de visita autónoma, es decir, sin necesidad de guía, el máximo número de alumnos que podían integrar el grupo era de veinte (incluyendo a los profesores). Esta situación dificultó mucho la organización, ya que se quería llevar a los cinco grupos de 1.º de ESO, los cuales superan ligeramente la centena. Frente a esta situación, y teniendo en cuenta la imposibilidad de llevar a todos los grupos al mismo tiempo, se decidió dividir la sesión en dos días distintos. Al mismo tiempo, los grupos que acudan cada día tampoco podrán entrar conjuntamente al recinto del museo, por lo que se aprovechó el privilegiado emplazamiento de la institución para salvar la problemática. De este modo, se reservaron tres horas seguidas para cada día, cada una para un grupo de aproximadamente veinte estudiantes. Partiendo de esta división, la estrategia consistió en ir alternando la realización de la visita al museo (de una hora de duración), con la estancia en el Parque del Retiro.

Así, se realizaron de 12 a 15 horas tres visitas guiadas con tres grupos diferentes. Cada hora, el grupo de estudiantes que recién había realizado el itinerario era dirigido hacia la puerta principal, desde donde eran recogidos por un docente para dirigirse hacia el Retiro. Dicho docente, a su vez, traía consigo desde dicho parque al siguiente grupo escolar en realizar la visita. Esta rotación permitió que todos los grupos pudieran realizar el itinerario por el MAN (de una hora) y a la vez pasar otras dos horas jugando, descansando o almorzando en el Retiro.

Para dar luz verde a todo este diseño, ha resultado imprescindible la comunicación con otros profesores, con los alumnos y con las familias. Así, se ha solicitado en primer lugar la aprobación desde la Jefatura de Estudios y el Departamento. En segundo lugar, se contactó con los estudiantes y sus padres a través de un documento de autorización en el que se detalla la descripción de la salida (horarios, lugar, fecha y actividades).

A continuación, se contactó con otros tres agentes fundamentales. En primer lugar, fue necesaria la ayuda de dos profesores para cada día, de modo que hubiera cuatro docentes para cada sesión. En segundo lugar, se acordó el transporte con la compañía de autobuses. Finalmente, hubo que organizarse con el Comedor del centro. Así, todos los alumnos apuntados pudieron disponer de un picnic para la visita (aunque también pudieron traer la comida de casa si así lo deseaban). Clave para manejar tal número de alumnos (121 en total) resultó el uso de una plantilla de Excel en la cual quedaban reflejados los nombres de todos ellos, así como información relevante como las alergias o quienes contrataban o no el picnic.

Prosiguiendo con los aspectos organizativos, y en cuanto a la planificación de los días de visita, se salió del centro a segunda hora en ambas ocasiones. Asimismo, la primera hora se aprovechó para repartir los picnics entre los estudiantes, evitando así perder el tiempo que supondría repartirlos durante la actividad. Del mismo modo, esta decisión proporciona algo de tiempo para subsanar posibles errores con el picnic que hayan podido cometerse. Por ejemplo, se pudo percibir en nuestro caso la entrega de un picnic no adaptado a una estudiante alérgica, por lo que se tuvo que acudir al comedor para subsanar el fallo.

Esta situación permite reflexionar acerca de lo compleja que puede ser la organización de una actividad de este tipo, y el modo en que los docentes deben estar pendientes de numerosos factores, siendo uno de ellos el de la propia salud de sus alumnos. En esta línea, no sólo se ha debido tener muy presente en el diseño las alergias de los estudiantes para la elaboración del picnic, sino que también ha habido que cerciorarse de llevar la medicina que estos deben tomar en caso de sufrir un ataque, la cual ha sido facilitada por sus propias familias.

Asimismo, otro factor importante de tener en cuenta es el del número de estudiantes asistentes. Resulta imprescindible el recuento de los mismos antes de partir, así como sucesivas veces durante la propia salida, en aras de no perder a nadie. Por otro lado, es también fundamental asegurarse de que no salgan con el grupo estudiantes de más, ya que esto significaría haberse llevado a alguien no apuntado en las listas, y por tanto, sin la autorización de sus familias.

En cuanto a la organización una vez se llega al museo, resulta clave establecer un *planning* relativamente estricto que permita rentabilizar al máximo el tiempo del que se dispone. Así, nada más llegar, se comenzó con la división de los estudiantes en los tres grupos que ya se habían mencionado, a la par que se realizó la explicación de la portada del MAN a todos los estudiantes de manera conjunta y se procedió a realizar las fotografías que inmortalizaran la salida, en las escaleras de la fachada de las esfinges (ver figura 14 en anexo 1).

Por último, una vez dentro del museo se acudió a las taquillas de la institución para guardar mochilas y abrigos y, a continuación, se tuvo en consideración la inclusión de un turno para ir a los aseos de manera previa a la realización del itinerario. Del mismo modo, una vez finalizada la visita se repitió la misma operación, acudiendo ordenadamente a las taquillas para recoger las pertenencias y, finalmente, a los aseos. Tras esto, se acompañó a los estudiantes a la calle para realizar la rotación con el siguiente de los grupos, procedente del Retiro.

#### *4.5.2. Diseño de la visita*

Una vez en el museo, se hubo de realizar una pequeña actividad introductoria común a todos los grupos. Así, situándoles en la fachada del museo, se les indicó, para que aprendan a observar, que miren a su entorno. En este caso, la fachada del MAN permite un ejercicio modélico de observación sobre muchos aspectos, como los estilos artísticos que en ella podemos encontrar, a la par que se les instó a buscar en ella y en los alrededores (puerta, verja y entrada) la representación de animales. Esta es una actividad muy sencilla para entrenar en los alumnos el visionado de elementos arquitectónicos artísticos en vivo, habiendo sido impartidos de manera previa en clase contenidos como

los órdenes clásicos. Del mismo modo, y aprovechando las esfinges que resguardan la entrada al MAN, se plantea un acertijo sobre el mito de Edipo y la Esfinge. Sólo quien lo resuelva podrá entrar al MAN.

Una vez dentro del museo, la visita se estructuró en cinco apartados, todos ellos basados en el visionado de una o varias piezas determinadas, una pequeña explicación y la realización de una actividad. Dichas actividades quedan reflejadas en el cuadernillo, habiendo sido ya explicadas en el aula. Arrancando con el recorrido, el primero de los cinco apartados será el destinado a la conquista y la romanización, ambas temáticas perfectamente explicadas en clase. Así, se preguntará al grupo acerca de la conquista, de modo que expliquen brevemente en qué consistió. Inmediatamente, se ilustrará dicha explicación a partir del visionado de la vitrina dedicada a las armas del ejército romano, con piezas como puñales, proyectiles de honda o bolas de catapulta (ver figura 15 en anexo 1). Se les invitará a descifrar su uso, explicando su funcionamiento en caso de que no consigan interpretarlo. En segundo lugar, el grupo se posicionará delante de la maqueta de la ciudad de Numancia, solicitándoles que recuerden dicho evento.

No obstante, la actividad principal de este primer apartado estará vinculada al concepto de romanización. Ubicados en la estación táctil 269, se les solicitará una explicación del proceso de romanización. Esta es una estación integrada por cuatro réplicas de relieve dispuestas para ser tocadas por el público (ver figura 16 en anexo 1). En estos relieves se representa el proceso romanizador a partir de diferentes representaciones íberas, en las cuales, poco a poco, la indumentaria ibérica va adoptando elementos romanos, hasta llegar a un último relieve en el que el personaje aparece togado a la romana, aunque eso sí, con su nombre escrito en caracteres ibéricos. La actividad propuesta les estimula tocar estas piezas y que dibujen en el cuadernillo una serie de elementos de la indumentaria: un escudo íbero, una falcata íbera, un casco íbero y una toga romana. Estos son elementos representados en los relieves y que tendrán que localizar a partir de su visualización. Finalmente, se les pregunta qué relación creen que tienen estos relieves con la romanización, esperando una reflexión con respecto a la evolución de la indumentaria fruto del cambio cultural traído por los romanos.

El segundo de los bloques va a ser el de la explotación económica del territorio hispano. Se trata de una temática que sigue el hilo previo de conquista y romanización. En este caso, se trata de exponer algunas de las principales motivaciones económicas de Roma a la hora de poner en marcha dichos procesos. Para este bloque, se utilizará la vitrina que recopila piezas acerca de las actividades agrícolas, mineras y pescaderas de Hispania. Una vez en ella, se solicitará a los estudiantes que digan en voz alta las explotaciones económicas romanas de la península que recuerden de las que se vieron en clase. Así, a la vez que vayan exponiéndolas, se les señalará en dicha vitrina un ejemplo de las piezas más representativas. Por ejemplo, si un estudiante recuerda las factorías de salazones, se mostrará un ánfora de *garum*. Si recuerdan la pesca, se señalarán diversos anzuelos, si se habla de la minería aurífera se recurrirá a los picos de los mineros, etc.

En este segundo bloque, la actividad les pedirá la interpretación del dibujo realizado en relieve sobre una lápida allí expuesta. Se les informará que se trata de una lápida y que su dibujo está representando al personaje enterrado (ver figura 17 en anexo 1). Sabiendo esto, se buscará que respondan a una serie de preguntas registradas en su cuadernillo: ¿qué edad crees que tiene?; ¿a qué profesión se dedicaba?; ¿cuál crees que

era su clase social?; ¿para qué serán las cadenas? Básicamente, el dibujo de la lápida muestra a un niño esclavo de 4 años, edad que podemos conocer por la inscripción inferior, con un cuatro en numeración romana. Asimismo, este ha sido representado junto con un pico y una bolsa, haciendo alusión a su ocupación como minero. Las cadenas de este niño minero aparecen junto a la lápida, llevando a los alumnos a la comprensión de cual debía ser su clase social. Se trata en definitiva de un ejercicio reflexivo que puede ser muy fácil de resolver. Asimismo, al tratarse de un niño esclavo es fácil generar un impacto en los alumnos a partir de la historia de este personaje, acercándoles de una forma muy emotiva a la realidad social del mundo antiguo.

Para la tercera parte, los estudiantes se dirigen al Patio S, espacio que recrea el aspecto de un foro romano, y que será aprovechado para hablar del poder político y de los emperadores y emperatrices. La simbología de la estatuaria del poder ha sido trabajada de manera previa en clase, por lo que los alumnos tienen conocimientos al respecto. Así, se les invitará a desplazarse por el patio en busca de las esculturas de magistrados, y el por qué creen que lo son (a partir del uso de la toga fundamentalmente). Tras esta reflexión acerca de los mensajes políticos de la indumentaria de las representaciones, la actividad se centrará en la estatua de Livia (ver figura 18 en anexo 1), donde se tratará la simbología de su aspecto divinizado.

La actividad de este bloque les hará desplazarse por el patio visualizando los diferentes bustos de emperadores, eligiendo a uno de ellos para el ejercicio. Una vez encuentren a un personaje que les llame la atención, deberán hacer una rápida búsqueda de información en internet, explicando de manera breve algunos datos de la biografía del emperador elegido. Con esta actividad se quiere generar conocimientos sobre algunos personajes históricos, entrenar a los alumnos en la búsqueda de información y, sobre todo, despertar su curiosidad hacia un pasado tan distinto de la actualidad en la que viven.

El cuarto bloque de la visita se va a relacionar con el mundo de la cultura romana. La primera parada será en la zona de mosaicos sobre juegos y espectáculos. Se les solicitará que identifiquen los espectáculos que están siendo representados (juegos gladiatorios, circo y teatro) y digan lo que recuerdan al respecto. Al igual que en los demás bloques, la explicación resultante se completará con el apoyo de piezas que aquí se encuentran, tales como máscaras teatrales o escenas de batallas de gladiadores en pequeños mosaicos con escenas en la arena de un anfiteatro. Luego habrá que detenerse en las vitrinas sobre la vida cotidiana, donde escucharán una breve explicación sobre la vajilla habitual (con diferentes piezas en vidrio y en cerámica) y otra sobre la infancia, a través de juguetes infantiles como una muñeca articulada de madera o unas tabas (ver figura 19 en anexo 1).

En este punto, se introducen dos actividades consecutivas, una vinculada al bloque de cultura y otra perteneciente al bloque cinco, dedicado al mundo funerario. Para esta segunda actividad se les comenta previamente un glosario con términos epigráficos que es habitual encontrar en las inscripciones funerarias romanas, tales como “DM”, “HSE” o “ANNORUM”, acompañadas de su traducción. Este glosario, al encontrarse en su cuadernillo, lo tendrán al alcance durante la visita, y lo necesitarán para la actividad. Así, dispondrán de unos minutos para recorrer la sala funeraria, repleta de inscripciones funerarias (ver figura 20 en anexo 1), intentando encontrar el significado de estas. Con esta actividad se pretende acercarles hacia el mundo epigráfico romano, a la vez que

constituye una dinámica que puede resultarles muy entretenida, tratando de traducir las piezas.

Finalmente, la última de las actividades, vinculada al bloque cuatro sobre la cultura romana, conduce a los estudiantes a la última de las salas que el MAN dedica a la Roma antigua. Allí, observarán brevemente el mosaico *Los trabajos de Hércules*. Se trata de una obra en la que aparecen reflejadas las doce misiones que este héroe clásico tuvo que desempeñar. En este ejercicio se les explicará brevemente estas doce aventuras y ellos, observando el mosaico, tratarán de localizar cada una de ellas asociándolas con las figuras que las relatan. Con esto, se introduce la mitología a través de una de sus figuras principales en la tradición occidental para cerrar la visita con algo que les llame especialmente la atención. Al mismo tiempo, es el inicio de aprender a reconocer personajes fantásticos que salen una y otra vez en mitos, leyendas y representaciones gráficas en el arte romano junto con los elementos de sus hazañas: Hércules, la hidra, el león de Nemea o el cancerbero.

**TABLA 6: Actividades del cuadernillo a realizar en el museo**

<b>Actividad Inicial (en la fachada principal)</b>	¿Cuántos animales puedes encontrar en la fachada del museo?
	¿Puedes resolver el enigma de la esfinge?
<b>Actividad 1: La Romanización</b>	Encuentra estos elementos de indumentaria íbera y romana en las piezas y dibújalos (escudo íbero, falcata íbera, casco íbero y toga romana). Puedes tocar las piezas
<b>Actividad 2: Actividades económicas en Hispania</b>	A partir de la representación escultórica del difunto de una lápida, trata de descubrir su edad, su profesión, su clase social y la función de sus cadenas
<b>Actividad 3: Emperadores y emperatrices</b>	Elige un personaje de entre los muchos representados en la sala y busca un poco de información sobre él, para luego contársela a tus compañeros
<b>Actividad 4: Inscripciones funerarias</b>	Busca a lo largo de las inscripciones funerarias de la sala las abreviaturas y términos proporcionados en el glosario, generando así una traducción
<b>Actividad 5: Los trabajos de Hércules</b>	De entre los doce trabajos de Hércules representados en el mosaico, ¿cuántos eres capaz de identificar?

**Fuente:** Cuadernillo del alumno (anexo 2) **Autoría:** Elaborado por el autor del TFM

## **5. CONCLUSIONES**

### **5.1. Recepción del alumnado**

A nivel general, se debe hablar de una muy buena recepción de la visita por parte del alumnado. Del mismo modo, resulta interesante destacar el hecho de que la actitud del mismo no siempre fue uniforme, sino que existieron picos en lo que a recepción se refiere, con momentos de mayor distracción junto con otros de gran atención. En primer lugar, la explicación de la portada del museo, así como el planteamiento en ella de un acertijo, debe quedar reflejada como la parada más problemática en lo que a atención y comportamiento se refiere. Esto se debió en gran medida a su realización conjunta por los tres grupos, algo que sólo tuvo lugar en dicha parada. Asimismo, se trata de un ejercicio en el que todavía se está en la calle, a la par que recién llegados al museo luego de una hora de viaje en bus charlando e interactuando. Por ello, el peor comportamiento durante la misma no nos resulta de extrañar.

Una vez dentro del museo se pudo observar una clara mejoría de la actitud del alumnado, funcionando verdaderamente bien la primera de las actividades, llamando mucho la atención de los estudiantes el hecho de que pudieran tocar las piezas. Esta dinámica positiva y de gran atención se mantuvo también durante la segunda actividad, con una observación detenida de la pieza en busca de respuestas arqueológicas, produciendo un tipo de pensamiento imposible de generar en una simple clase y quedando el ejercicio resuelto con gran éxito.

No obstante, vino a tener lugar un bajón de atención para la tercera actividad, cambiando claramente la dinámica. Si en las dos primeras actividades se les notaba activos y deseosos de resolver el ejercicio, en este caso se podía vislumbrar un pasotismo general. Asimismo, las explicaciones dadas a sus compañeros sobre los emperadores investigados tendían a ser muy débiles, fruto de una clara falta de interés. En el otro lado de la moneda, y de manera previa a la cuarta y quinta actividad, el recorrido llevaba hacia el mundo de la vida cotidiana, y se pudo reencauzar el interés perdido durante el tercero de los ejercicios. Así, la sala de mosaicos sobre los juegos de espectáculos funcionó muy bien, divirtiéndose los estudiantes tratando de descifrar lo representado en dichos mosaicos y escuchando con mucha atención a las explicaciones, a la par que interviniendo bastante.

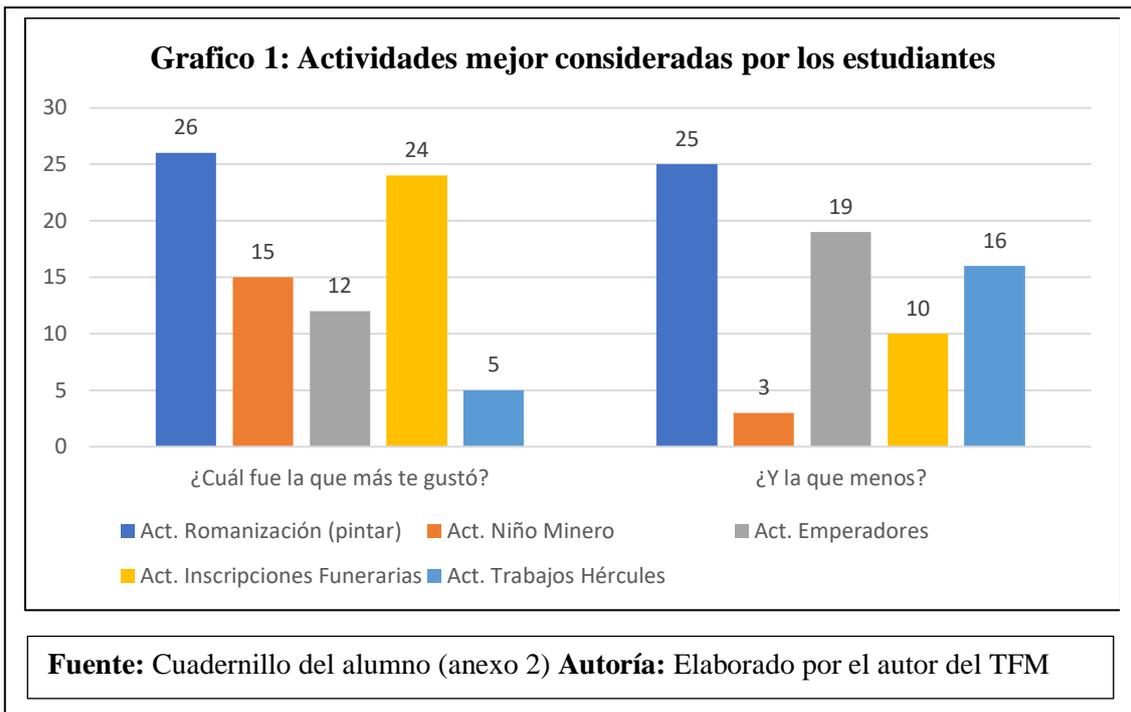
Frente a estos picos, la cuarta de las actividades se sintió como un punto intermedio en lo que a interés se refiere, con actitudes muy variadas. Por un lado, había estudiantes poco interesados, que no pusieron apenas esfuerzo en hallar las expresiones del glosario, quizás al encontrarlo tedioso. Por otro lado, nos encontramos con otros grupos que se divirtieron mucho, y que demostraron un claro interés por la dinámica, recorriéndose las inscripciones y llamando constantemente al docente para enseñarle lo que habían encontrado. Esta dinámica mixta se trasladó también a la quinta de las actividades, ejerciendo factores como el cansancio general (al suponer la última parada) una problemática.

## 5.2. Evaluación de la actividad a partir del cuadernillo del alumno

En aras de realizar una autoevaluación de la actividad realizada, el cuadernillo del alumno fue equipado con un cuestionario final en el que se lanzaron algunas cuestiones de opinión. Entre ellas, no sólo hay preguntas sobre los contenidos tratados, sino también todo un paquete de cuestiones referidas a la actuación de los docentes en este tema, tanto en el aula como en el museo. Estas han sido, una vez elaboradas por los estudiantes, objeto de análisis en este apartado, obteniendo de este modo unas conclusiones sobre las cuales poder reflexionar.

<b>TABLA 7: Preguntas finales de opinión del cuadernillo</b>
3) ¿Te han gustado las actividades que hemos realizado? ¿Cuál fue la que más te gustó? ¿Y la que menos?
10) Califica del 1 al 10 las clases de Óscar sobre Roma. ¿Te gustaría hacer esos juegos en otras clases?
12) Califica del 1 al 10 la excursión al museo. Explica el porqué de la nota.
<b>Fuente:</b> Cuadernillo del alumno (anexo 2) <b>Autoría:</b> Elaborada por el autor del TFM

Para este estudio era obligado centrarse en estas tres preguntas. Por un lado, en la cuestión número 3, donde se les planteó cuáles habían sido las actividades que más habían disfrutado durante la salida y cuáles las que menos. Por otro lado, en las preguntas 10 y 12 del cuestionario (página final del cuadernillo), donde se les pedía una calificación de las sesiones impartidas en el aula por el profesor y la salida al museo, con una baremación del 1 al 10. Sobre la primera pregunta mencionada, se puede partir de unos resultados reflejados en el siguiente gráfico:



Las preguntas reflejadas en el gráfico fueron elaboradas por los estudiantes en sus casas, con posterioridad a la realización de la visita, constituyendo una tarea más de clase. No obstante, y a pesar de ser un ejercicio encargado a la totalidad de los estudiantes asistentes a la salida, tan sólo se recibieron dos terceras partes de los cuestionarios finales, aproximadamente. En este sentido, el hecho de ser una tarea que debían enviar una vez el docente no se encontraba en el centro de prácticas afectó sin duda al número de respuestas obtenidas. De todos modos, fueron más de 80 los cuestionarios recibidos, constituyendo una muestra muy fiable.

El gráfico expresa una gran división de opiniones entre los estudiantes, aunque quepan algunas interpretaciones. Asimismo, la disparidad numérica entre una y otra pregunta se debe a que no siempre se ha obtenido una respuesta acerca de qué actividad les gustó menos, indicando muchos alumnos que, simplemente, todas fueron de su agrado.

Se puede afirmar qué dos actividades han sido claramente las favoritas de los estudiantes: la actividad referente a la romanización y la que trataba del mundo funerario en la que tenían que traducir inscripciones en latín. A continuación, en tercer y cuarto lugar, figuran las actividades sobre el niño minero y los emperadores, con unos 10 votos menos que las dos primeras opciones. Finalmente, la actividad sobre los trabajos de Hércules desciende claramente al último lugar.

Por otro lado, poniendo el foco en los ejercicios que menos les han gustado, se encontrará en primer lugar, y con cierta diferencia, la actividad sobre romanización, siendo por tanto la que más ha gustado y la que menos al mismo tiempo, algo sobre lo cual se reflexionará más adelante. En segundo lugar, se ubica la actividad sobre los emperadores romanos, seguida de cerca por la de los trabajos de Hércules. Por último, se

encuentran los ejercicios de las inscripciones funerarias y, en una clara última posición con tan sólo tres votos, la actividad sobre el niño minero.

Comenzando con el análisis de la primera de las actividades, se debe hablar de un caso curioso. El hecho de que los estudiantes tuvieran que pintar en su cuaderno para resolver el ejercicio ha generado opiniones verdaderamente dispares, hasta el punto de ser no sólo la actividad que más ha gustado, sino también la que menos. Esto resulta muy interesante, y respondería a las grandes diferencias de madurez existentes en las clases de 1.º de ESO. Así, los alumnos más infantiles han disfrutado en especial del trabajo requerido en este caso, siendo la acción de dibujar divertida y útil para ellos. Por otro lado, los estudiantes más maduros han reaccionado con mayor rechazo, encontrándola probablemente una actividad para niños más pequeños, y haciéndolo saber en el cuestionario. Esta información resulta por tanto muy valiosa, e ilustra sobre la existencia de grandes diferencias en una misma clase, las cuales dificultan tremendamente que una gamificación pueda funcionar para la totalidad del grupo.

En segundo lugar, los resultados de la actividad sobre el niño minero han sido sorprendentes. La opinión del profesor es que, durante la realización de la visita, tuvo la sensación de que este era, probablemente, el ejercicio donde más se implicaron y, probablemente, con el que más disfrutaron. Sin embargo, las cifras del cuestionario le hacen caer hasta la tercera posición, siendo prácticamente alcanzado por el ejercicio sobre los emperadores que, en directo, no pareció funcionar demasiado bien. No obstante, estas cifras no son tan negativas cuando se observa que tan sólo tres alumnos seleccionaron esta actividad como la que menos les gustó, siendo claramente la menos rechazada por los estudiantes. La conclusión que se podría sacar es que, si bien no fue la favorita, debió de convencer a todo el mundo, siendo una de las que mejor funcionó.

Pasando a la actividad sobre los emperadores romanos, las sensaciones durante la visita se han trasladado en efecto a los datos objetivos. Así, y aunque hasta doce alumnos la designaron como su favorita, dato sorprendente, se observa también que es la segunda más rechazada, siendo a la vez, junto con la última de las actividades, las únicas que han obtenido más votos negativos que positivos. De este modo, se posicionaría como la segunda actividad que peor ha funcionado, sólo superada por el ejercicio con el mosaico sobre los trabajos de Hércules, que ha recibido 16 votos negativos por sólo 5 positivos. Sin embargo, esta última actividad mitológica juega con una clara desventaja, y es que, al estar ubicada al final del todo del diseño, se encontró con unos alumnos más cansados, a la par que a menudo hubo de realizarse demasiado rápido al haberse acabado el tiempo.

Finalmente, debe comentarse el ejercicio de traducción de inscripciones funerarias. En este caso, y aunque en directo se sintió que los resultados habían sido muy polarizados, lo cierto es que, basándose en los datos objetivos arrojados por el cuestionario, se trata de la actividad que más ha gustado, ya que, aunque obtuvo dos votos positivos menos que el ejercicio de dibujo, se trata también de la cuarta actividad con menos votos negativos, siendo sin duda la que mejor funcionó.

Valorando el cuestionario a nivel general, la pregunta 12 (ver tabla 7) establece una valoración estudiantil de 8,88 sobre 10, por lo que parece haber gustado bastante entre

los alumnos. En este sentido, son numerosas las calificaciones con un 10, así como comentarios muy positivos sobre la visita afirmando que la han disfrutado mucho. Por otro lado, los argumentos para justificar la nota más baja (que eso sí, sólo ha bajado del 8 en dos ocasiones, con un 7 y un 6), han sido fundamentalmente tres, que se han repetido varias veces. Así, hasta cinco alumnos han afirmado que estuvieron muy poco en el museo, bajando la nota de la visita por ello. Se trata por tanto de una crítica muy suave, que parece indicar un gran interés por lo que se les propuso. Sin embargo, la polarización vuelve a salir a relucir en este caso. Frente a los cinco estudiantes que bajaron la nota a la visita al encontrarla muy corta, hasta tres la bajaron por encontrarse muy cansados. Esta división de opiniones vuelve a hablar de lo difícil que resulta hacer un diseño para múltiples estudiantes, ya que será siempre muy complicado acertar con todos ellos, al tener necesidades muy diferentes. Por otro lado, la labor del docente en las sesiones previas a la salida obtuvo un 9,38 de media sobre 10.

### **5.3. Aspectos para mejorar. Valoración final**

Una vez analizados los datos, se podría hablar de un éxito en lo que a la salida se refiere, habiendo obtenido valoraciones muy positivas. No obstante, y en aras de mejorar, se tratará de buscar soluciones a los principales fallos que el cuestionario ha podido reflejar. Así, los puntos débiles de la actividad vendrán a ser esencialmente cuatro, coincidentes con los elementos sobre los cuales los estudiantes han sido más reticentes. En primer lugar, se debe reflexionar acerca de las dos actividades con menor valoración dentro del itinerario: el ejercicio sobre los bustos de emperadores romanos y el referente al mosaico de *los Trabajos de Hércules*. En segundo lugar, se atenderá también a las dos críticas que más han señalado los alumnos. En la primera de ellas, afirman que la salida les resultó muy corta. En la segunda, aluden al cansancio físico.

Con respecto a las actividades, el ejercicio sobre los emperadores romanos deberá ser eliminado. Los resultados negativos obtenidos en el cuadernillo en este apartado tan sólo confirman una situación que se pudo percibir en el mismo museo. En la práctica, hacer a los alumnos buscar información autónomamente sobre dichos personajes no les interesó lo más mínimo, constituyendo una actividad más interesante para realizar en el aula, pero no en una salida escolar con un tiempo reducido. En este sentido, opino que sería provechoso sustituir dicha actividad por otra a realizar con los mosaicos sobre juegos de espectáculo. La razón de esta decisión se basa en la gran atención que los alumnos pusieron en este punto del recorrido, participando mucho y haciendo ver que era una temática que les llamaba especialmente la atención. Por ello, es probable que una actividad en este contexto funcionara realmente bien. En cuanto a la segunda de las actividades rechazadas por el alumnado, el factor fundamental de su fracaso fue su ubicación como la última actividad, recibiendo a unos alumnos cansados y algo distraídos, que pensaban más en irse al Retiro que en atender a este último ejercicio.

Atendiendo a las dos críticas más repetidas, las cuales apelaban a una salida demasiado corta y al cansancio físico, es posible encontrar las causas de dichas opiniones. El diseño de la excursión estuvo supeditado a la limitación de veinte estudiantes por grupo en el museo, obligando a rotar los grupos entre el Retiro y el museo, y a la vez, a realizar

visitas por la institución de tan sólo una hora, y tener que desarrollar el itinerario con tres grupos diarios. Frente a esto, sería más interesante acudir exclusivamente con un grupo de estudiantes (20-30 alumnos), de modo que el museo permitiera realizar la visita al mismo tiempo, sin tener que recurrir al Retiro para las rotaciones.

Así, asistir con una clase en lugar de con cinco permitirá alargar mucho más la visita. Ya no habrá que desarrollarla en una hora escasa al haber otros dos grupos que deben también hacerla durante la mañana. Ahora, se podrá realizar con calma, solventando la crítica de varios alumnos por haberse ido demasiado pronto del museo. Por otro lado, se comprende que una de las razones por la que varios alumnos aludan al cansancio físico pueda deberse a que, durante el tiempo de espera estuvieron jugando en el Retiro, lo cual les hizo llegar al museo ya cansados.

Finalmente, y en cuanto a la actividad de *Los trabajos de Hércules*, no será necesario eliminarla. Lo más probable es que su baja calificación se debiera a dos factores fundamentales. En primer lugar, su papel como última actividad trajo consigo la carga del cansancio que, con el nuevo rediseño, debería suavizarse. En segundo lugar, no siempre se pudo llevar a cabo con la calma necesaria, ya que el tiempo era reducido y, al ser la última, a menudo tuvimos que realizarla con cierta prisa.

A modo de valoración final, con toda la prudencia del mundo, se podría hablar de un diseño que ha funcionado verdaderamente bien. Tanto los resultados del cuadernillo como la actitud de los estudiantes en directo nos informan de un éxito notable; los alumnos se lo han pasado bien y han aprendido mucho. Este aprendizaje queda reflejado no sólo en las múltiples intervenciones durante la visita, sino también en las respuestas dadas en el cuadernillo demostrando una notable adquisición de contenidos. Teniendo en cuenta los pequeños cambios introducidos para solventar los problemas detectados, se puede proponer una reedición de la visita para años venideros, poniendo en práctica este rediseño y comprobando si trae consigo una visita mejor. A fin de cuentas, la labor de los docentes se basa en un constante aprendizaje y autoevaluación por nuestra parte.

## 6. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. Libros y artículos

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, 1-13.
- Armas, X. (2018). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacia una enseñanza basada en la indagación. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 519-533). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Belarte, C. (2004). Historia, museografía y didáctica. Conversaciones con Joan Santacana. *Íber*, 39, 7-16.
- Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M.C. (2015). *Geografía e Historia 1ºESO*. Anaya.
- Busquet, J. y López, A. (2014). *La loca historia de la humanidad. La Antigua Roma*. Montena.
- Cabrera, P., Castellano, A. y Moreno, M. (2014). Hispania romana en el nuevo montaje museográfico del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32/2014, 397-416.
- Carretero, A. y Marcos, C. (2014). Renovarse y mantener las esencias: el nuevo Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32/2014, 9-31.
- De los Reyes, J.L. (2016). Museos y centros escolares: entornos de aprendizaje compartido. *UNES*, 1, 80-96.
- Delgado, E. y Alario, M.T. (1994). La interacción fuera del aula: Itinerarios, salidas y paseos. *Tabanque*, 9, 155-177.
- Fernández-Tresguerres, M.L. (2008). La novela histórica juvenil. En C. Bertrand (Ed.). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 95-147). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno de España.
- Ferreras, M., Pineda, J.A. y Guillén, L. (2019). La Historia de Roma en la enseñanza Secundaria Obligatoria. El patrimonio y la arqueología como estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 1, 67-84.
- Franco, M.A. (1993). Las Comisiones Científicas de 1868 a 1875 y las colecciones del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín de la ANABAD*, Tomo 43, nº 3-4, 109-136.

- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. De la Torre.
- García Sánchez, J. (2016). *Viajes por el Antiguo Imperio Romano. Exploradores, navegantes, sabios y peregrinos en un Mediterráneo aun repleto de misterios*. Ediciones Nowtilus.
- García Sanz, O. (1993). *¡Están locos estos romanos! Lecturas de Asterix para el aula + otras experiencias y materiales*. Ecija.
- Goikoetxea, A. y Puerta, C.J. (2018). “Kultura ondarea saria”: una propuesta para abordar el aprendizaje del patrimonio cultural vasco en la Educación Secundaria. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 813-827). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Granda Gallego, C. y Núñez Heras, R. (2010). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 1ºESO, Tercer Trimestre*. Editorial Luis Vives.
- Guodemar, J., Rodríguez, E., García, P. y de la Torre, C. (2006). Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol. 4, 1-13.
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- López, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Hist. Educ.*, 27, 171-193.
- Lozano Torres, E. (2013). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. Intermedio Editores S.A.S.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea Ediciones.
- Marcos, C. (2017). 150 años del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 35/2017, 1677-1715.
- Medir, R. (2003). Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad. *Íber*, 36, 26-35.
- Mohamed, M., Pérez, M.A. y Montero, M.A. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *Reidocrea*, vol. 6, art. 16, 194-210.
- Mónico, P., Rodríguez-Pérez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1, 109-114.

- Moreno, C. y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas Didácticas*, 11, 169-176.
- Muñoz, A. y Triviño, L. (2018). ¿Pueden los videojuegos proporcionar nuevas formas de enseñar las otras historias? El ejemplo de la saga Civilization. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 545-553). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Muñoz, L.M. (2013). PowerPoint y el desarrollo del pensamiento lateral del estudiante. *Praxis & Saber*, vol. 4, nº8, 265-290.
- Negro, A.E. (2018). El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la Historia Medieval: una propuesta de trabajo. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 687-694). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Nottingham University (2006). *Learning Outside the Classroom manifesto*. Department for education and skills.
- Orejas, A. (2001). Los parques arqueológicos y el paisaje como patrimonio. *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, vol. 3, nº1. <https://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/3-1/almudenaorejas.pdf>
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-101). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui*, 44, 1-17.
- Pagès, J. (2007). La Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R.M. Ávila, J.R. López y E. Fernández (Coords). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Palma, A. (2018). Ciencias Sociales y novela histórica: implicaciones didácticas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 93-102.
- Pere, F. (2008). El trabajo cooperativo: una competencia básica para la transformación de los centros educativos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/4, 1-13.

- Podestá-Correa, M.P. y López-Vega, R.A. (2014, noviembre 5, 6 y 7). El papel de las misiones académicas en la formación de los emprendedores. El caso de las Universidades Autónoma de Occidente y Eafit de Colombia. VIII Workshop EmpreSur, Sao Paulo, Brasil.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Rodríguez, J.P. (2014). El nuevo Museo Arqueológico Nacional. La transformación de un museo. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32/2014, 103-118.
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.
- Rosario-Ruíz, R., Flórez-Martínez, A. y Mercado-Pérez, J. (2018, septiembre 5). Salidas escolares como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas a través de la enseñanza de la química en la institución educativa La Inmaculada de Tierralta-Córdoba. Congreso Internacional de Educaciones, pedagógicas y Didácticas, Colombia.
- Salas, J. (2015). La Arqueología Hispanorromana en el Museo Arqueológico Nacional. *ArqueoWeb*, 16, 278-284.
- Sánchez Aguilar, A. (2014). *Las metamorfosis de Ovidio*. Editorial Vicens Vives.
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, 125-133.
- Santibáñez, J. (2005). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar*, 27, 155-162.
- Saylor, S. (2007). *La adivina de Roma*. Ediciones Robinbook.
- Serrano, C. (2018). Qué ocurrió cuando visitamos el museo con las manos fuera de los bolsillos... En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 801-813). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Silva, F., Cremonini, T. y da Silva, V. (2012). Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública. *R. B. E. C. T.*, vol. 5, nº1, 39-53.
- Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Editorial Aique.
- Suárez-Álvarez, R. y Vázquez-Barrio, T. (2019, diciembre 18-19). La gamificación aplicada a la educación como recurso “learning by doing” y “learning by interacting” en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, Madrid, España.

Vázquez, M.R. (2018). El patrimonio histórico-educativo: una mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 663-677). Ediciones Universidad de Valladolid.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber*, 36, 13-25.

Yuste Mourelle, M. (2013). *La Hispania Romana: Visita al MAR y a la Casa de Hypolittus. Una propuesta didáctica para 1º de la ESO* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

## 6.2. Normativa oficial

Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571 a 41789. [Disposición 4975 del BOE núm. 76 de 2022](#)

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 118, de 20 de mayo de 2015, pp. 10 a 309. [untitled \(bocm.es\)](#)

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 175, de 25 de julio de 2014, pp. 10 a 89. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. [Disposición 738 del BOE núm. 25 de 2015](#)

## 6.3. Enlaces en Internet

Gaitán, V. (15 de octubre de 2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Educativa*. [Gamificación: el aprendizaje divertido | educativa](#)

Página web del British Museum: [British Museum](#)

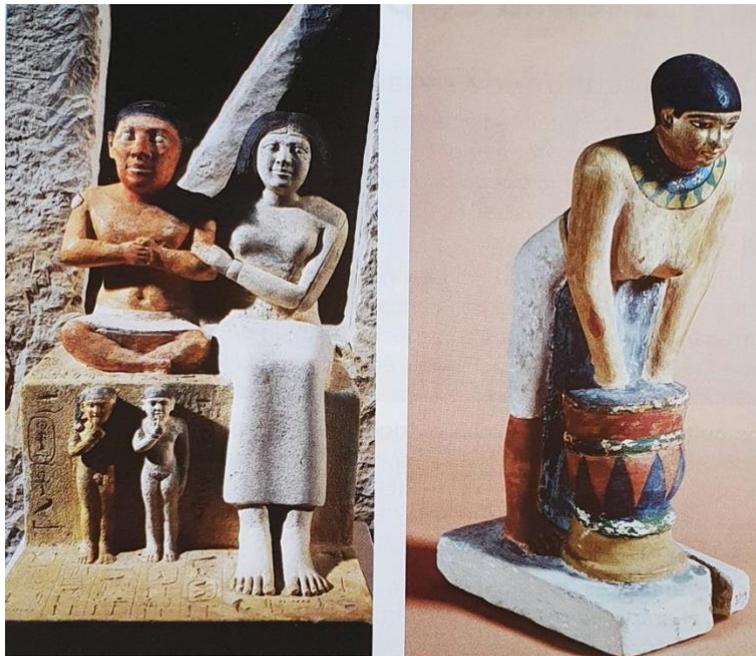
Página web del Museo Arqueológico Nacional de Madrid: [MAN - Museo Arqueológico Nacional - | Ministerio de Cultura y Deporte](#)

Página web del Museo Arqueológico Regional de Alcalá de Henares: [MUSEOS - Site origen de la Comunidad de Madrid \(museoarqueologicoregional.org\)](#)

Página web del Museo Louvre: [Sitio oficial del Museo del Louvre](#)

# ANEXOS

## ANEXO 1. IMÁGENES



- ▲ La familia representaba la unidad básica de la civilización egipcia. Por lo general, las familias solían ser numerosas, ya que los hijos eran considerados una bendición de los dioses. Las niñas eran tan deseadas como los niños.
- ▶ La mujer egipcia estuvo bien considerada socialmente, aunque el poder en las decisiones fundamentales (administración de bienes, transmisión de herencia, etcétera) lo tenía el marido. Este, además de esposa legítima, podía tener todas las concubinas que su fortuna le permitiera. El adulterio femenino, en cambio, estaba castigado con la muerte.

**Figura 2:** Ejemplo de uso incorrecto del arte en los libros de texto escolares

**Fuente:** Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 1ºESO*. Anaya



Relieve en el que aparece Ostia, el puerto de la ciudad de Roma. Las actividades comerciales fueron muy importantes para el enriquecimiento del imperio.

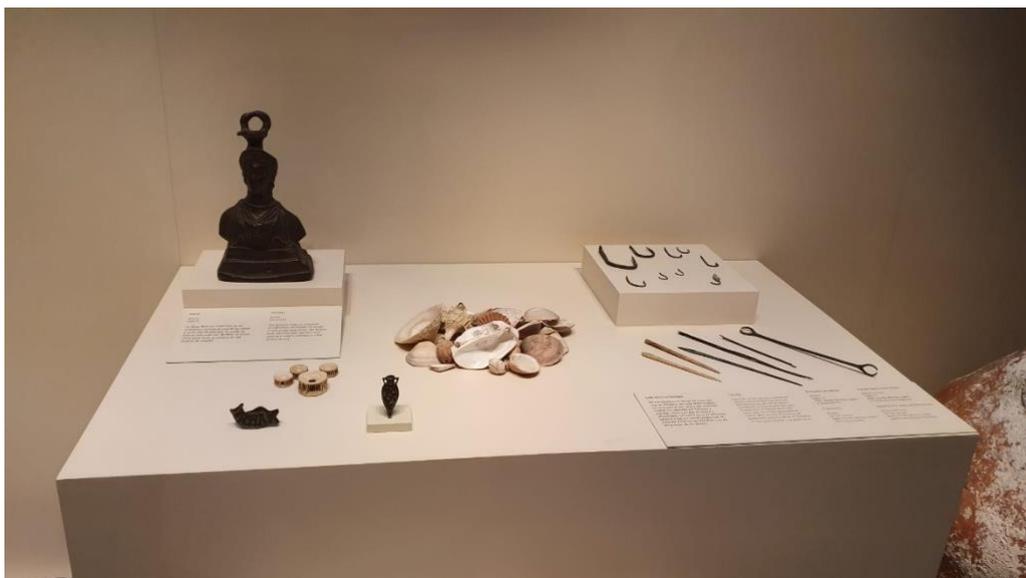
**Figura 3:** Ejemplo de uso incorrecto del arte en los libros de texto escolares

**Fuente:** Grande, C. y Núñez, R. (2010). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 1ºESO, Tercer Trimestre*. Editorial Luis Vives



**Figura 4:** Explotación del territorio en el MAN. Agricultura

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 5:** Explotación del territorio en el MAN. Pesca

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 6:** Explotación del territorio en el MAN. Minería

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 7:** Grilletes expuestos en el MAN

**Fuente:** Imagen propia





**Figura 10:** Cerámicas en el MAN

**Fuente:** Imagen propia



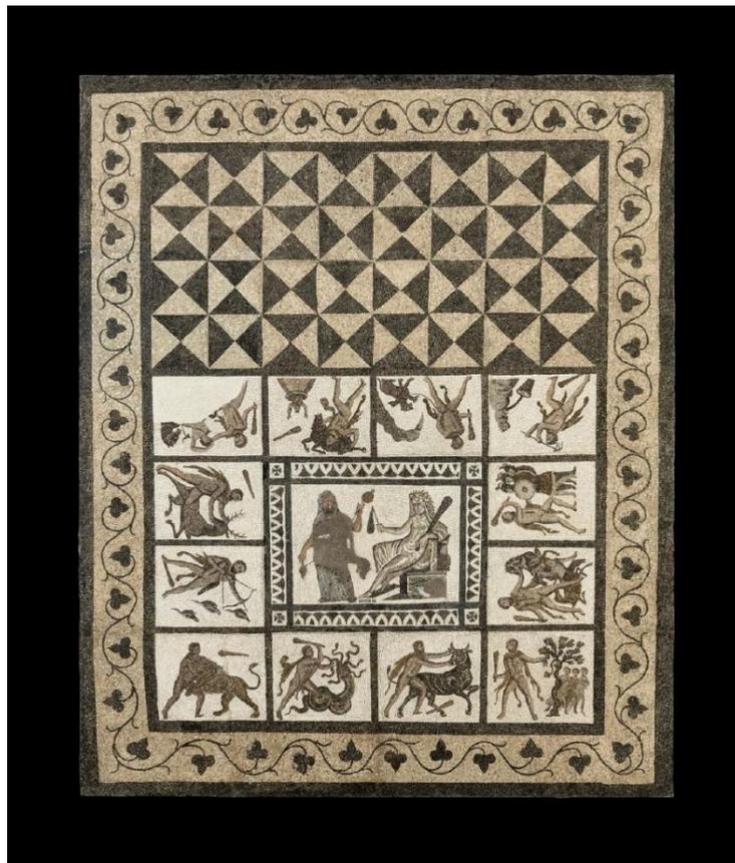
**Figura 11:** Mosaicos sobre juegos gladiatorios

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 12:** Sarcófago romano

**Fuente:** Imagen propia



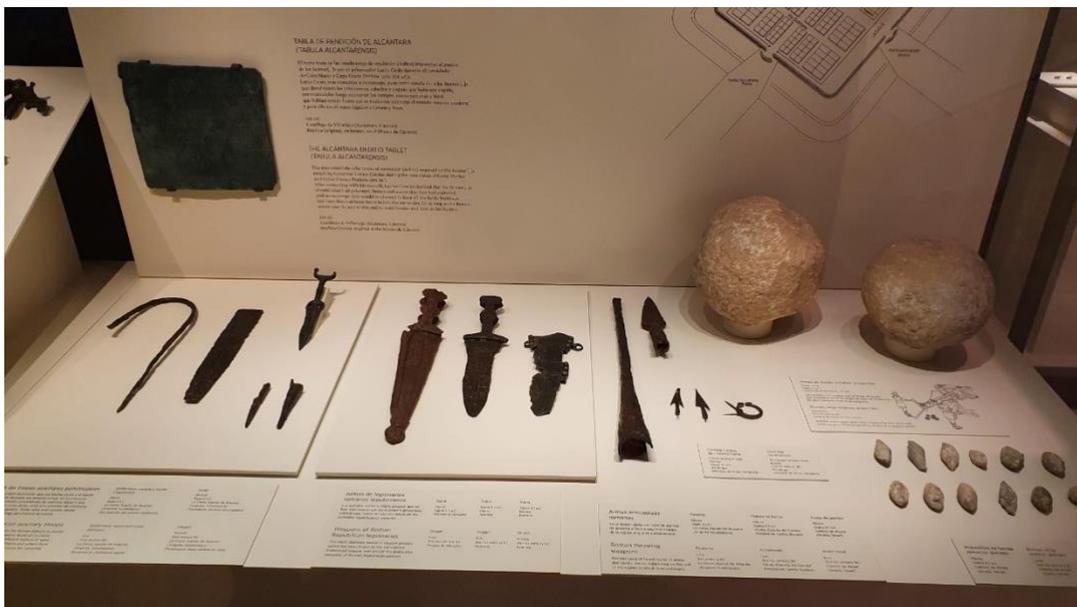
**Figura 13:** Mosaico de los trabajos de Hércules

**Fuente:**

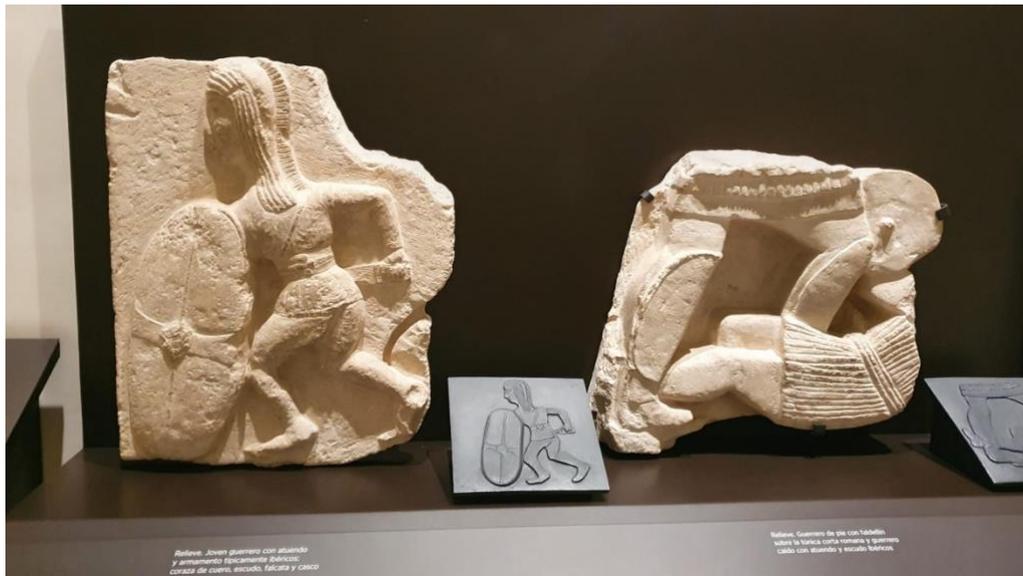
[http://ceres.mcu.es/pages/ResultSearch?Museo=MAN&txtSimpleSearch=Liria&simpleSearch=0&hipertextSearch=1&search=simple&MuseumsSearch=MAN|&MuseumsRolSearch=9&listaMuseos=\[Museo%20Arqueol%F3gico%20Nacional\]](http://ceres.mcu.es/pages/ResultSearch?Museo=MAN&txtSimpleSearch=Liria&simpleSearch=0&hipertextSearch=1&search=simple&MuseumsSearch=MAN|&MuseumsRolSearch=9&listaMuseos=[Museo%20Arqueol%F3gico%20Nacional])



**Figura 14:** Fotografía con los estudiantes en la portada del museo  
**Fuente:** Imagen propia



**Figura 15:** Vitrina con armas romanas y bolas de catapulta  
**Fuente:** Imagen propia



**Figura 16:** Estación táctil. Romanización

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 17:** Lápida de niño minero romano

**Fuente:** Imagen propia



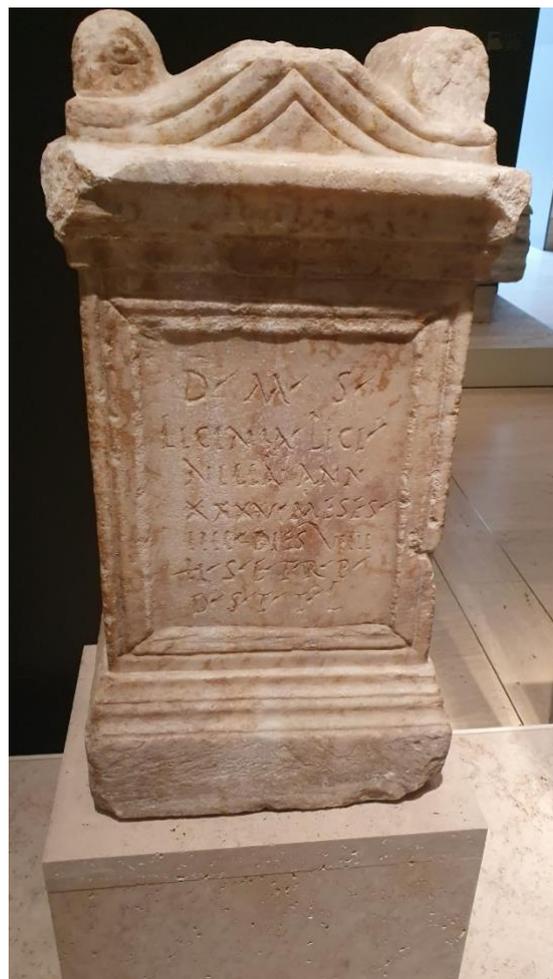
**Figura 18:** Estatua de Livia divinizada

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 19:** Juegos romanos. Tabas

**Fuente:** Imagen propia



**Figura 20:** Ejemplo de inscripción funeraria en el MAN

**Fuente:** Imagen propia

ANEXO 2. CUADERNILLO DE LA VISITA

# VISITA AL MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL



Figura 1

**NOMBRE:**

**CLASE:**

## EL CUADERNILLO:

Este pequeño cuaderno nos va a servir para no perdernos durante nuestra visita al Museo Arqueológico Nacional

En él encontraremos información útil sobre nuestro tema y actividades que deberemos ir rellenando

La parte inicial recogerá las actividades e información que veremos previamente en clase, y que rellenaremos conjuntamente entre todos

En la segunda parte tendremos las actividades que realizaremos durante y después de la visita al Museo, y que rellenaremos de manera individual



Figura 2



Figura 3

# RECUADROS AZULES: TRABAJO EN CLASE

LAS TEMÁTICAS DE LA VISITA AL  
MUSEO HAN SIDO TRABAJADAS EN  
NUESTRAS SESIONES

TRABAJAREMOS LOS RECUADROS  
AZULES EN CLASE DE MANERA  
CONJUNTA

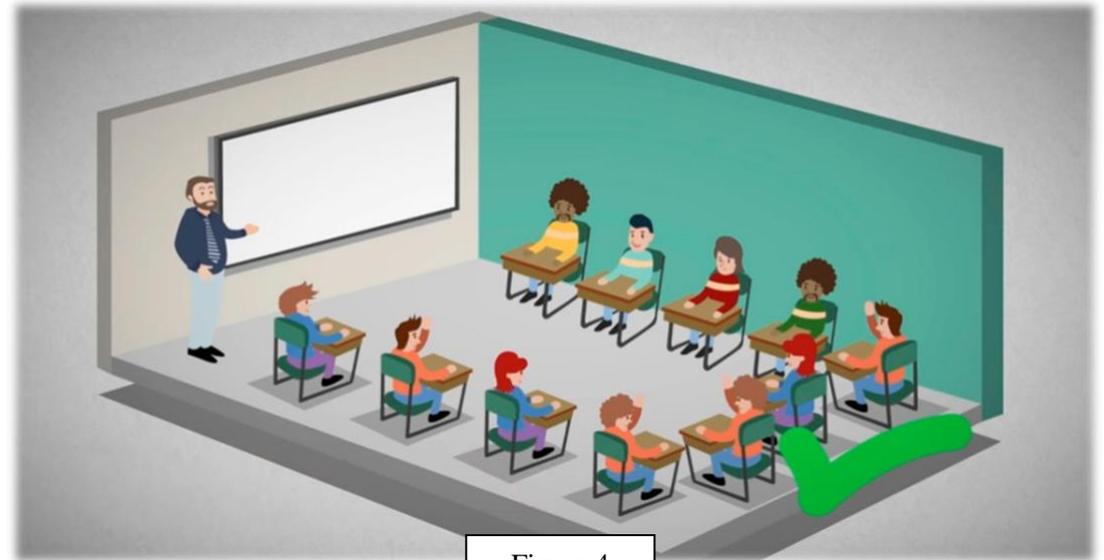


Figura 4

# RECUADROS

## NARANJAS: TRABAJO

### EN EL MUSEO

TENEMOS UNA SERIE DE  
ACTIVIDADES QUE  
DEBEREMOS REALIZAR A  
PARTIR DE LA VISITA AL  
MUSEO



Figura 5

ALGUNAS LAS HAREMOS EN  
EL MUSEO, OTRAS, CUANDO  
VOLVAMOS A CASA

# ¿QUÉ ES EL MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL?

COMPLETA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

¿POR QUÉ CREÉIS QUE SON IMPORTANTES LOS MUSEOS?



Figura 6

¿QUÉ PIEZAS PODEMOS ENCONTRAR EN UN MUSEO ARQUEOLÓGICO?

# LA CONQUISTA DE HISPANIA

ROMA VA A CONQUISTAR LA PENÍNSULA IBÉRICA EN EL CONTEXTO DE LA SEGUNDA GUERRA PÚNICA, CONFLICTO EN EL QUE SE ENFRENTARÁN A ...

Aunque la victoria en la Segunda Guerra Púnica es la que marca la entrada de Roma en la Península Ibérica, la conquista total de este territorio va a extenderse mucho más allá en el tiempo.

Así, podemos decir que la conquista va a producirse en tres fases:

- 1) De 218 a.C. al 197 a.C.: Tras vencer en la II Guerra Púnica, quedándose con el litoral mediterráneo fundamentalmente
- 2) De 197 a.C. al 29 a.C.: Se invade el interior de la Península, derrotando a enemigos como los lusitanos o los celtíberos
- 3) De 29 a.C. al 19 a.C.: Conquistan el norte durante las guerras cántabras, bajo la dirección de Octavio

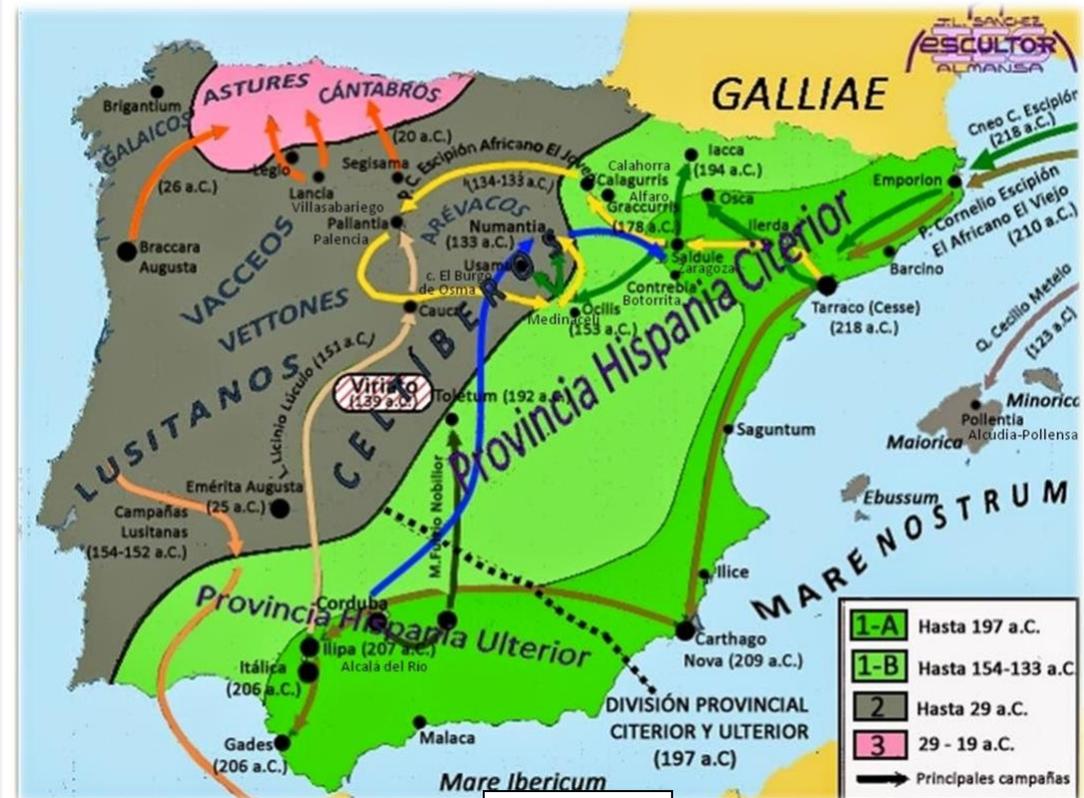


Figura 7

# LA CONQUISTA DE HISPANIA: NUMANCIA

Numancia fue una población celtíbera ubicada en la actual Soria. Cuando los romanos llegaron a Numancia para conquistarla, sus habitantes decidieron sitiarse y resistir a la invasión.

Los numantinos lograron resistir al asedio romano durante 13 meses, y cuando por fin cayeron, la mayoría prefirieron suicidarse antes que volverse esclavos de Roma.

¿SABES QUÉ SIGNIFICA “SITIAR”  
UNA CIUDAD?



Figura 8

# LA EXPLOTACIÓN ECONÓMICA DE HISPANIA: LAS MINAS

La actividad minera fue la principal explotación romana en Hispania.

Un gran ejemplo es el de “Las Médulas”, en León. Allí, los romanos recurrieron a la técnica minera conocida como “ruina montium”.

Esta técnica consistía en llenar la montaña con canalizaciones de agua que, por la presión del agua, terminaban reventando la montaña, que estaba llena de oro en su interior.

¿CÓMO CREES QUE OBTENÍAN EL ORO LOS ROMANOS EN LAS MÉDULAS?



Figura 9

# REPASO. RESPONDE A LAS PREGUNTAS

¿QUÉ ERA LA ROMANIZACIÓN?

ENUMERA LAS CATEGORÍAS  
CULTURALES ROMANAS QUE  
TRABAJAMOS EN CLASE Y PON  
EJEMPLOS



Figura 10

¿CÓMO SE ESTÁ REPRESENTANDO  
AUGUSTO EN ESTAS ESCULTURAS?



Figura 11

# LLEGADA AL MUSEO

¿CUÁNTOS ANIMALES  
PUEDES ENCONTRAR EN LA  
ENTRADA DEL MUSEO?

¿PUEDES RESOLVER EL  
ENIGMA DE LA ESFINGE?



Figura 12

# ACTIVIDAD 1: LA ROMANIZACIÓN

¡TOCA LAS PIEZAS!

VISUALIZA ESTAS REPRESENTACIONES Y TRATA DE ENCONTRAR LOS SIGUIENTES ELEMENTOS DE LA INDUMENTARIA ÍBERA Y ROMANA. DÍBUJALOS CON LA APP "SKETCHES":

ESCUDO ÍBERO  
FALCATA ÍBERA  
CASCO ÍBERO  
TOGA ROMANA

# ACTIVIDAD 2: ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN HISPANIA

TRAS VISUALIZAR ESTA LÁPIDA, INTENTEMOS ADIVINAR A QUIÉN ESTÁ REPRESENTANDO:

¿QUÉ EDAD CREES QUE TIENE?

¿A QUÉ PROFESIÓN SE DEDICABA?

¿CUÁL CREES QUE ERA SU CLASE SOCIAL?

¿PARA QUÉ SERÁN LAS CADENAS?



Figura 13

# ACTIVIDAD 3: EMPERADORES Y EMPERATRICES

ESTA SALA ESTÁ LLENA DE BUSTOS DE  
EMPERADORES.

A CONTINUACIÓN, RECORRED LA SALA Y  
ELEGID EL PERSONAJE QUE MÁS OS  
LLAME LA ATENCIÓN. HACEDLE UNA  
FOTO (¡SIN FLASH!)

AHORA HARÉIS VOSOTROS DE PROFES.  
BUSCAD UN POCO DE INFORMACIÓN  
SOBRE EL PERSONAJE QUE ELEGÍSTEIS Y  
CONTÁRNOSLO AL RESTO

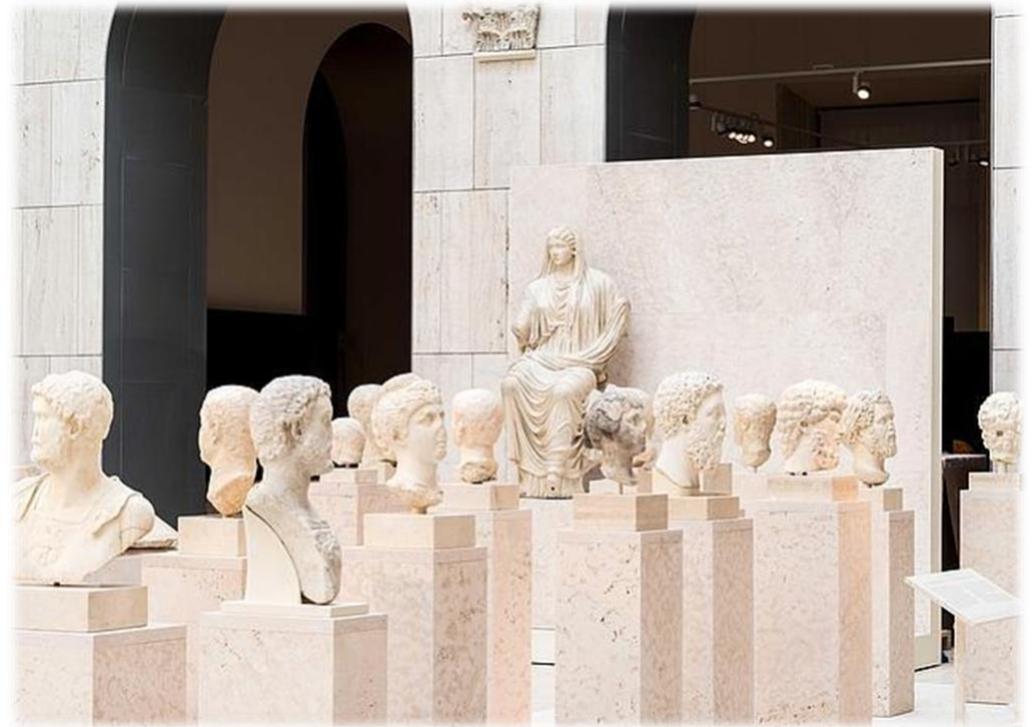


Figura 14

# ACTIVIDAD 4: INSCRIPCIONES FUNERARIAS

HAY ALGUNAS EXPRESIONES QUE SE REPITEN CONSTANTEMENTE EN LAS INSCRIPCIONES ROMANAS,  
¿PUEDES ENCONTRARLAS?

DIS MANIBUS SACRUM (A LOS DIOSES MANES  
SAGRADOS):

DIS. MAN.; DMS; DM

HIC SITUS EST (AQUÍ YACE): HSE

SIT TIBI TERRA LEVIS (QUE LA TIERRA TE SEA  
LEVE): STTL

ANNORUM (EDAD): “AN” ACOMPAÑADO DE SU  
EDAD EN NÚMEROS ROMANOS. EJ.: AN. XVII

¿HAS ENCONTRADO OTRAS PALABRAS QUE  
HAYAS SIDO CAPAZ DE ENTENDER?  
APÚNTALAS A CONTINUACIÓN:



# ACTIVIDAD FINAL: RELLENAR EN CASA

- 1) ¿Qué es lo que más te ha gustado de la visita?
- 2) ¿Has visitado otros museos? ¿Era una excursión escolar o fuiste con tus padres?
- 3) ¿Te han gustado las actividades que hemos realizado? ¿Cuál fue la que más te gustó? ¿Y la que menos?
- 4) ¿Crees que la conquista romana de Hispania fue sencilla?
- 5) ¿Qué elementos culturales llevaron los romanos a Hispania con la romanización?
- 6) ¿Puedes describir en unas tres líneas al emperador que elegiste en la tercera actividad?
- 7) ¿Qué espectáculo romano te gustó más (teatro, circo o gladiadores)? ¿En qué consistía ese espectáculo?
- 8) ¿Cómo crees que era la infancia en la Antigua Roma?
- 9) ¿Te ha interesado la historia de Roma? ¿Te ha parecido aburrida?
- 10) Califica del 1 al 10 las clases de Óscar sobre Roma. ¿Te gustaría hacer esos juegos en otras clases?
- 11) ¿Crees que has aprendido más gracias a los juegos realizados durante las clases de Óscar? ¿O te ha resultado más difícil enterarte?
- 12) Califica del 1 al 10 la excursión al museo. Explica el por qué de la nota.

## Relación de figuras del cuadernillo:

Figura 1: [Photos of Museo Arqueológico Nacional - Madrid \(inspain.org\)](https://inspain.org) [15/06/2022].

Figura 2: [EXPOSICIÓN PERMANENTE. ENTRADA INDIVIDUAL \(sacatuentrada.es\)](https://sacatuentrada.es) [15/06/2022].

Figura 3: [Visitas A Las Personas Que Buscan Visitante Del Museo De Pintura Y Escultura En La Exposición De Arte Ilustraciones Svg, Vectoriales, Clip Art Vectorizado Libre De Derechos. Image 69238115. \(123rf.com\)](https://123rf.com) [15/06/2022].

Figura 4: [25 técnicas para que tus clases virtuales o presenciales sean más dinámicas \(webdelmaestrocmf.com\)](https://webdelmaestrocmf.com) [15/06/2022].

Figura 5: [Reflexión sobre las tareas escolares – CEIP Manuel Franco Royo \(catedu.es\)](https://catedu.es) [15/06/2022].

Figura 6: [Factum Arte :: Facsímil de la Dama De Elche \(factum-arte.com\)](https://factum-arte.com) [15/06/2022].

Figura 7: [Origen de la diversidad lingüística en España. timeline | Timetoast](https://timetoast.com) [15/06/2022].

Figura 8: [Guerra numantina - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org) [15/06/2022].

Figura 9: [las-medulas-mirador - Blog de Viajes \(comopedroporsucasa.com\)](https://comopedroporsucasa.com) [15/06/2022].

Figura 10: [HISTORIA DEL ARTE: ANÁLISIS DE UNA ESCULTURA ROMANA: RETRATO DE OCTAVIO AUGUSTO DE PRIMA PORTA. \(tom-historiadelarte.blogspot.com\)](https://tom-historiadelarte.blogspot.com) [15/06/2022].

Figura 11: [HISTORIA DEL ARTE: ANÁLISIS DE UNA ESCULTURA ROMANA: RETRATO DE OCTAVIO AUGUSTO DE PRIMA PORTA. \(tom-historiadelarte.blogspot.com\)](https://tom-historiadelarte.blogspot.com) [15/06/2022].

Figura 12: [GUÍA DEL OCIO \(guiadelocio.com\)](https://guiadelocio.com) [15/06/2022].

Figura 13: Imagen propia

Figura 14: [Museo Arqueológico Nacional: el emocionante viaje milenario por nuestra historia \(abc.es\)](https://abc.es) [15/06/2022].

Figura 15: [Lliria quiere el Museo Arqueológico Nacional les ceda temporalmente 'Los 12 trabajos de Hércules' por su centenario - Cultur Plaza \(valenciaplaza.com\)](https://valenciaplaza.com) [15/06/2022].