

Centro de Estudios de Postgrado

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de postgrado

Trabajo Fin de Máster:

**“CULTURA, GÉNERO Y SEMEJANZA DE LAS
IDENTIDADES PRERROMANAS IBÉRICA Y
ETRUSCA.”**

Alumno/a: Lorite Jurado, José David

Tutor/a: Prof. D. Díez Bedmar, M^a Consuelo

Dpto: Didáctica de las Ciencias

julio 2021

Índex

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	5
3. OBJETIVOS.....	8
4. FUNDAMENTACIÓN.....	10
4.1. La cultura prerromana: aproximación al concepto y su importancia histórica actual.....	10
4.1.1. La sociedad y cultura íbera en la Península Ibérica.....	13
4.1.2. La sociedad y cultura etrusca de la Península Itálica.....	21
4.1.3. Perspectiva histórica entre Iberia y Etruria. Un paralelismo cultural, religioso y de género.....	27
4.2. Nuestra perspectiva histórica sobre la cultura prerromana en las Aulas.....	36
4.3. Propuesta didáctica.....	40
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA.....	42
5.1. JUSTIFICACIÓN.....	42
5.1.1. Justificación Curricular.....	42
5.1.2. Justificación social del centro.....	47
5.1.3. Contextualización del aula y gestión escolar.....	48
5.1.4. Contexto de aula y alumnado.....	51
5.2. COMPETENCIAS.....	53
5.2.1. Competencias clave.....	53
5.3. OBJETIVOS.....	58
5.3.1 Objetivos Generales de Etapa para Educación Secundaria Obligatoria.....	58
5.3.2. Objetivos Generales de la asignatura de Geografía e Historia.....	60
5.3.3. Objetivos específicos de esta Unidad didáctica.....	63
5.4. CONTENIDOS.....	64
5.4.1. Contenidos generales.....	65
5.4.2. Contenidos específicos.....	65
5.5. METODOLOGÍA.....	65

5.5.1. Principios metodológicos.....	65
5.5.2 Temporalización y cronograma.....	68
5.5.3. Sesiones y actividades.....	69
5.5.4. Recursos materiales, espaciales y humanos.....	86
6. EVALUACIÓN.....	87
6.1. Tipo y modalidad de la evaluación.....	87
6.2. Temporalización del proyecto educativo.....	88
6.3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	88
6.4. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	90
7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	96
8. CONCLUSIONES PERSONALES.....	97
9. BIBLIOGRAFÍA.....	101
10. ANEXOS DEL TRABAJO.....	107
10.1. Anexo 1 Salida Didáctica al Yacimiento Ibero-Romano de Cástulo en la ciudad de Linares (Jaén).....	108

Comprender el tiempo histórico desde una perspectiva crítica y multicultural es una parte imprescindible para formarnos como personas electas y como ciudadanía democrática.

Freire, P. 1978 La educación como práctica de la libertad. Madrid. Ed. Siglo XXI

1. RESUMEN.

El siguiente trabajo estudia la importancia ideológica, cultural y arqueológica de dos sociedades preclásica semejantes, como son la ibérica y la etrusca, pertenecientes a un mismo periodo histórico conocido como la Protohistoria Prerromana. Un proyecto didáctico en el que se han tenido en cuenta distintos enfoques educativos para enseñar y comprender los resultados heredados y culturales de esta hibridación social, política y patrimonial de un periodo histórico concreto. A partir de esto, se ha fundamentado un sistema de aprendizaje basado en la reflexión histórica y el análisis patrimonial sobre una actividad didáctica fuera del aula. Sus resultados han contribuido positivamente al desarrollo cognitivo, de nuestro alumnado de 1º ESO, relacionado con la asignatura Geografía e Historia impartida en un instituto de Linares en la provincia de Jaén.

Palabras clave: Cultura Prerromana, ibéricos, etruscos, Geografía e Historia, didáctica.

Abstract:

The following work studies the ideological, cultural and archaeological importance of two similar pre-classical societies, such as the Iberian and the Etruscan, belonging to the same historical period known as Pre-Roman Protohistory. A didactic project in which different educational approaches have been taken into account to teach and understand the inherited and cultural results of this social, political and patrimonial hybridization of a specific historical period. From this, a learning process that works on the historical reflection and the patrimonial analysis through a didactic activity outside the classroom has been based. Its results have shown to contribute positively to the cognitive development focused on 1st ESO students belonging to the Geography and History subject taught at an High School in Linares in the province of Jaén.

Key words: Pre-Roman culture, iberians, etruscans, Geography & History subject, didactics.

2. INTRODUCCIÓN.

La asignatura de Geografía e Historia es considerada como una de las más reconocibles dentro del currículo académico del primer ciclo de ESO por el importante peso cultural, la irrefrenable manera de enseñar el mundo y el espacio en el que vivimos y de todas y donde se conoce profundamente el pasado histórico de nuestra sociedad actual.

No obstante, la materia de Geografía e historia se sigue conociendo como un amalgama de diferentes disciplinas contra puestas (Santisteban Fernández, 2017). Es decir, una vez que el recién llegado alumnado de 1º ESO accede a la educación básica les supone un problema poder entender, y abarcar, asignaturas que se integran “difícilmente” dentro de un mismo espacio alternado entre lo científico de unas asignaturas, como puede ser la Geografía, y lo socio-cultural, de otras como es Historia

Se añade que en esta nueva etapa educativa obligatoria, una de las fases más importantes para comprender distintas asignaturas básicas que formen parte de nuestra cultura general, traen consigo un cambio demasiado profundo en la manera y preparación pedagógica (Santiago, 2017: 88), por el que no siempre el alumnado se siente capacitado para recibir y comprender a edades tan tempranas.

Nuestra experiencia personal nos motiva a que elijamos así un temario histórico, que no siempre se comprende adecuadamente, con la posibilidad de mostrar una nueva perspectiva didáctica enfocada en la asignatura de Geografía e Historia. Una que se sepa adaptar mejor al joven alumnado, y a su vez este, también lo haga con distintas competencias relacionadas con las Ciencias Sociales.

Actualmente, conservamos distintos procesos de adaptación, de enseñanza, y especialmente una amplia influencia idiomática y lingüística (Lazor, 2018: 58), que en cierta manera, mantienen un significado prerromano, relacionado con estas dos culturas protohistóricas.

Empezando por el ejemplo ibérico hablamos de una sociedad que fue muy versátil, con un gran conocimiento en mantener redes comerciales, cultos religiosos, acciones políticas, y especialmente, relaciones socio-culturales que dominaron, y se dejaron conquistar (Quesada Sanz, 2017), por las distintas sociedades pertenecientes a las culturas fenicia, cartaginesa, y ya posteriormente, la griega y romana.

Para nosotros este tipo de responde claramente a un comportamiento social y cívico lo suficiente necesario para que este tipo de hitos culturales se sigan conociendo, interpretando, y por supuesto, estudiando en la actualidad. Por la responsabilidad cultural que tanto se busca trabajar en dentro del espacio educativo.

Y es que no solamente se trata de conocer la base histórica de una sociedad del pasado, sino que también debemos atender a cómo se organizó y modificaba su

forma de vida durante procesos de cambio y transformación. Una enseñanza que seguimos conociendo, y con la que debemos familiarizarnos con lo nuevo y desconocido.

Relacionamos, pero no entendemos, como la sociedad etrusca es considerada una de las principales fuentes culturales, sociales, e incluso políticas, para con el germen romano (Blázquez, 1979), se la siga reconociendo, solamente, por su consideración “místico-religiosa”, para con el gran significado que esta tuvo y sigue conservando en la actualidad.

Reconocemos también que la culpa de esto tiene que ver con que estas dos culturas han sido apaleadas por la ideología histórica tradicional, unido a ello el intrusismo ideológico, y sobre todo, un simple imaginario positivista que las ha transformado en réplicas de lo que fueron¹. Siendo grandes ejemplos patrimoniales y arqueológicos con los que se podría relacionar una “base esquemática de lo que somos y de cómo nos comportamos hoy”.

Por eso, busco relacionar algunos de los aspectos más relevantes de cada una de estas dos sociedades prerromanas y reivindicar su sello histórico intercultural con el que nuestro alumnado asume el verdadero significado de la enseñanza histórica. Un resultado que es compatible perfectamente con interpretaciones y conocimientos básicos, que debe conocer y dominar a lo largo del primer ciclo de ESO.

Hablamos sin duda, de un ejercicio fundamentado en el análisis histórico, representado por distintas herramientas didácticas que se integran a través de competencias educativas tan conocida como serán:

- Elementos clave para entender y dominar correctamente.
- El análisis de los primeros ejemplos de estructura social y política.
- La variabilidad y transformación cronológica incentivando por el desarrollo lógico-matemático.

Todo ello para recoger en una gran estructura multidisciplinar que resuma el verdadero carácter de lo que se corresponde con el medio científico-humanista que recogen las Ciencias Sociales.

Obtenemos así una verdadera ruta educativa que motive al estudiante para que empiece a entender el tiempo histórico en el que vive y se desenvuelve gracias a un espacio cultural que le permita prolongar todas estas herramientas didácticas y desempeñarlas correctamente.

¹Para conocer más sobre la investigación histórica sobre la cultura prerromana ibérica y etrusca consultar el siguiente enlace: ¹<https://caai.ujaen.es/noticias/dialogo-euro-mediterraneo-iberos-y-etruscos-en-el-mediterraneo-antiguo-del-museo-al>

Curiosamente esto es lo que nos explica el trabajo educativo del investigador Santisteban Fernández (2017), quien en su publicación *Del tiempo Histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años* nos habla de un verdadero proyecto que recoge los principales beneficios que tiene conocer y estudiar el significado histórico actual por medio del importante pensamiento histórico.

Gracias a proyectos a este tipo de proyectos de investigación docente nos familiarizamos mejor entre docentes de Ciencias Sociales y el nuevo alumnado, porque nos demuestra que sus intereses también fueron los nuestros. Comprendiendo así que las principales fuentes problemáticas muchas veces se resuelven protegiendo las bases ideológicas de la ciudadanía, los derechos sociales, y sobre todo, la noble herencia de las distintas sociedades del pasado gracias al conocimiento de su cultura por el medio educativo.

Por último, y recordando que debemos desviarnos del sentido teórico esta propuesta didáctica de máster, lo que se aprende con todo esto tiene que ver con el valor de resaltar cuán importante es la función del profesor. Quien se moverá también en el mismo contexto socio-cultural que el alumno, y somete a juicio su asignatura. En este sentido, el nivel educativo siempre lo marcará el significativo del tiempo histórico en el que se vive. Algunas veces corriendo peligro por la irresponsabilidad de enseñar Historia solo para justificar unos ideales políticos, sin respetar el verdadero principio de su educación social, desgraciadamente el que tanto nos hacen falta conocer en la actualidad. Por esto, nuestra única intención personal nos lleva a imaginar que con una mejor asimilación histórica por parte de la joven ciudadana, les inculcara, en su justa medida, una correcta formación académica, gracias al significado civilizador que le será entendido a través de conocer su pasado, desde el presente, pero con vistas al futuro. Puesto que ya son protagonistas de todo lo que les ocurra y tienen el deber de dejar influenciarse para seguir avanzando.

No hay duda que como docentes somos los ejes principales que motiven el desarrollo personal y profesional de nuestro alumnado, una de las mayores responsabilidades educativas a la que estamos sometidos. Siendo la única manera en la que se potencie su desarrollo social y político (García Pérez, 2010). Estos resultados traen consigo un proceso de enseñanza que debe ir evolucionando por cada una de las etapas que completan a la Educación Secundaria Obligatoria la que pensamos es la que mejor asienta las bases para nuestro crecimiento intercultural.

En este volvemos a coincidir con el autor Santisteban Fernández (2017) quien nos explica diferentes maneras de acercarnos al estudiante por medio de una técnica que ha funcionado siempre, caracterizada por una metodología que le sea fluida, cercana y versátil, aparentemente, entre la didáctica y el medio disciplinario de la asignaturas de

Ciencias Sociales. Este instrumento nos puede sorprender, por todo lo que nos puede facilitar a la hora de la comprensión-enseñanza. Hablamos, por supuesto, del acercamiento a la experiencia-aprendizaje. Por medio de ejercicios que faciliten la iniciativa, el descubrimiento de distintos hechos históricos, y por qué no, la visualización y comentario analítico, sobre estos relatos emparentados con cada una de las etapas cronológicas que queremos resaltar y conocer.

Quedaría entendido que nuestra intención es la principal responsabilidad educativa, por hacer entender que la importancia social actual, tiene mucho que ver con el estudio y conocimiento de la etapa Protohistórica. La misma fase histórica con la que podríamos “denominar” al alumnado de 1º de ESO por su entrada al espacio de iniciación académica que responde, al observar la educación como un proceso de larga formación educativa, para el ciudadano adulto, que reflexiona hasta transformarse en un *renovado ser humano pensante*.

3. OBJETIVOS

Dentro de este apartado tenemos que hablar de los objetivos principales de la comprensión histórica, como herramienta básica, y eje vertebral que integra los distintos procesos didácticos que estructuran este proyecto final de máster.

En primer lugar, debemos entender este trabajo, para saber cómo tratarlo correctamente, y para qué hacerlo. De esta manera, pasamos a resaltar los 3 puntos más personales como son:

- **El valor histórico** entendido como la medida central de nuestra proyección didáctica, lo que la motiva, intuitivamente, y todas las partes que la conforman.
- **El significado personal** de una forma intuitiva, donde resaltemos diferentes valores educativos que más hemos utilizado a lo largo de nuestro desarrollo educativo, unido a diferentes instrumentos didácticos que introducen nuestra proyección didáctica.
- **El ejemplo didáctico para trabajar en el futuro** que se materializa a través de una resolutive organización didáctico-docente, dentro y fuera de las aulas. Dando respuesta a lo que hemos querido al trabajar desde que estábamos aún en la carrera. Especialmente, para fomentarla, y finalmente, compartirla con el principal elemento de nuestro resultado final, quién no es otro, que el alumnado al que nos dirigimos como profesionales de Geografía e Historia.

En un segundo punto, debemos explicar que otro de los grandes objetivos de este trabajo tiene que ver con el aprendizaje cognitivo de asignaturas relacionadas con la enseñanza histórica. Algunas de ellas estudiadas por nosotros mismos, en distintos cursos como 4º de ESO, en el caso de Historia Contemporánea Universal, seguida esta

de la materia perteneciente al currículo académico de 2º de Bachillerato, concretamente, Historia de España, y finalmente, las principales relacionadas con los distintos cursos que completan los 4 años de carrera universitaria, subrayando la entusiasta asignatura optativa Protohistoria en la Península Ibérica matriculada en el último curso.

Todas y cada una de ellas, aparentemente, no guardan relación, mucho menos comparten un espacio cronológico parecido. No obstante, sería el factor humano de quienes las impartieron, lo que hizo que estas se convirtieron en un gran descubrimiento personal, unido al progresivo aprendizaje de esta profesión docente. Y por esto, queremos emprender esta actividad didáctica dirigida sobre la sociedad prerromana en la actual. Donde contaríamos también, con el objetivo encaja con la responsabilidad nuestro espacio geográfico, y el contexto cultural al que nos circunscribimos. Ya que estos aspectos físicos y temporales han definido, profundamente, nuestras perspectivas educativas, para escoger el tema que desarrollamos sobre la Protohistoria. Llevándolo al panorama cultural del mundo prerromano ibérico y etrusco. Teniendo todo esto en cuenta nos ayudará a conocer mejor las circunstancias históricas y artísticas de nuestra cultura peninsular, en relación con el valor patrimonial que preservamos también dentro de la Comunidad Andaluza.

Y es que no podemos evitar describir que la cultura ibérica tuvo un papel fundamental dentro de la historia peninsular durante gran parte del proceso histórico de la romanización. Base sobre la que fundamentamos nuestra cultura hispánica y con la que hemos evolucionado sociales, políticas, lingüística y culturalmente hasta nuestros días.

Es aquí, donde debemos recordar los grandes ejemplos culturales que recuerdan nuestro pasado prerromano, por ese gran simbolismo histórico, protegido y estudiado en la actual región andaluza. Algunos de ellos son tan importantes como los centros de interpretación de cultura ibérica andaluza, los grandes espacios protegidos y culturales como nos que ocupa el Museo de Arte Íbero en la capital giennense y con ello, el amplio desarrollo artístico y patrimonial que conservamos en diferentes yacimientos y piezas de gran renombre histórico.

Estos aspectos tan diversos profundizan, perfectamente, lo que queremos trabajar. Centrándonos en este periodo histórico, debemos pensar un proyecto educativo multidisciplinar. Donde los objetivos representan los medios y espacios más importantes que se han estudiado en los últimos años sobre la cultura Prerromana Protohistórica. Añadiendo también una nueva perspectiva histórica que recoja como se difundieron estas culturas prerromanas, entre cada uno de los territorios de la península ibérica e itálica, y bajo nuestro análisis, el ejemplo Ibérica, y su

contemporánea cultura etrusca, siendo estas dos piezas a las que dedicamos nuestro proyecto didáctico que se construye con herramientas de distinta naturaleza educativa, para corroborar lo que pensamos desde el primer momento que decidimos trabajar distintos ejemplos de identidad, relación y género, entre estas dos culturas protohistóricas prerromanas.

4. FUNDAMENTACIÓN:

4.1. La cultura prerromana: aproximación al concepto y su importancia histórica actual.

La primera vez que escuchamos la palabra “prerromano” fue durante los primeros años de carrera. Un concepto que verdaderamente no significaba nada, pero a la vez, llegaría a convertirse en el *leiv motiv* que nos motivó a querer aprender y saber más sobre cuál era su significado, y por supuesto, el valor cultural que preserva consigo actualmente.

Personalmente, a la hora de dar clase, sobre todo si vamos a aprender algo nuevo debemos hacerlo por medio de su origen lingüístico. En nuestro caso concreto, a través de la raíz semántica al que la palabra *prerromano* pertenece (Quesada Sanz, 2017: 462), pues muchos son los contextos que la describen con un sinfín de explicaciones académicas, y resultados científicos que sinceramente no facilitan mucho su respuesta, o incluso, el de su significado propiamente dicho

No obstante, lo que la disciplina histórica conoce de este término, es su referencia a la cultura clásica que le precede, como si no tuviera una “responsable” idea propia a la hora de su consideración cultural. En otras palabras, para nosotros la palabra “prerromano” se puede entender como una sociedad de estructura social prehistórica que gracias al contacto de la cultura clásica obtuvo una evidencia histórica apropiada. Desgraciadamente, los inicios de la historia, en el caso del concepto *prerromano*, no siempre quedo muy bien comprendido, mucho menos interpretada su cultura.

Afortunadamente, gracias a las revolucionarias teorías de reconocidos arqueólogos ingleses, en el caso de Gordon Childe, este término histórico fue comprendiéndose como un puente cronológico e ideológico que interrelaciona su memoria humana con la cultura clásica. Esta consideración potenció una nueva perspectiva historiográfica que cambio el pensamiento de quienes pensaron la cultura “primigenia” era paralela a la Historia, y permitió que se reconociera a todas estas culturas preclásicas históricamente, sin errores, ni ideas preconcebidas (Gracia Alonso, 2004: 13).

Observamos que en medio de todo este entresijo de conceptos y terminología histórica prerromana, también se pueden hacer juicios de valor que aportan una consideración personal a lo que este periodo histórico responde en la actualidad.

Al fin y al cabo lo que se busca es enseñar, valorar y reflexionar sobre la cultura y la historia, a través de asignaturas como Geografía e Historia, que expliquen distintos procesos sociales, cambios económicos y fuertes crisis políticas que se transformaron para comenzar de nuevo.

Aunque siendo sinceros todo esto que venimos hablando ya se ha trabajado en otras ocasiones, pues la fuerte influencia que seguimos conservando de la sociedad prerromana ha permitido grandes estudios y trabajos de investigación como el de los profesores José María Blázquez y M^a Paz García (1994) quienes nos hablan de un amplio proceso de transformación, sin precedentes, reestructurado y conocido en distintos territorios mediterráneos, como en el caso de la Península Ibérica, por la fuerte importación de actividades arquitectónicas, prácticas religiosas, deberes políticos-comerciales, y sobre todo sociales, de pueblos tan variopintos como el fenicio, el cartaginés, el griego, y posteriormente con el mundo romano.



Fig. 1. Ilustración Román. Título: La sociedad prerromana desde el presente. Título: El impulso cultural. Fuente: Seleccionado del portal de noticias oficial de la periodista Irene Vallejo. Enlace Web: <https://www.facebook.com/irenevallejomoreu/posts/182659103684455>

Un gran cambio y transformación que trajo consigo un resultado increíble, perfectamente, configurado y que responder perfectamente al concepto *prerromano*, por esa consideración tan evidente como abstracta, al igual que nuestra sociedad actual.

De esta misma manera, referenciamos el significado que tiene el conocimiento por la cultura prerromana, multiplicado si cabe, por cualquier otra sociedad del pasado, como es también, cuando se relaciona con de otros ejemplos culturales emparentados, por ese mismo significado prerromano, como son los pueblos etruscos e iberos.

Para ello, y repasando otros trabajos del profesor José María Blázquez (1979), que trató de entender como de parecidas fueron prácticamente todas las sociedades conocidas del periodo prerromano. Pues independientemente de la lejanía entre sus

territorios llegaron a ser tan icónicas y similares en la forma de comportarse, estructurar su sociedad y mantener relaciones rituales tan semejantes.

Tal vez la clave de su parentesco fuera conexión multicultural, es decir, el efecto y resultado del contacto económico (Blázquez, 1979), que permitió una evolución política y social parecida permitiéndoles mantener estos contactos durante varios siglos entre territorios tan distinguidos.

Podemos observar así que la responsabilidad que tenemos con nuestro pasado más antiguo es mucho más curiosa, divergente y simbólica de lo que hasta hace no mucho tiempo, de manera ignorante, pensábamos que no sería. Pese a ello, hemos querido escoger este curioso concepto histórico identificativo, con nosotros mismos, por la manera que seguimos conservando a la hora de relacionarnos socialmente, y su porqué también nos hace volver un poco a reconocer los orígenes de lo que somos hasta ahora. Esto no es que lo digamos nosotros, pues en las últimas décadas, diferentes disciplinas de la rama arqueológica feminista (Sánchez y García, 2015; Rísquez, 2015), y en especial la disciplina Historia de Género, ha reconsiderado la idea de volver a comprender el pasado, especialmente el más antiguo, como la cuna de la reivindicación social, política y cultural de nuestra sociedad actual.

Especialmente, esto ha potenciado la aparición de nuevos análisis y estudios de género, como se conoce al grupo de investigación feminista de arqueólogas e investigadoras del equipo *Past Women*², donde se lleva a cabo una nueva perspectiva histórica sobre la rústica Prehistoria y la tecnológica Protohistoria, con la intención de reconocer cuando se “designó” la diferenciación por géneros en el medio humano.

Por ello, la intención de este proyecto didáctico añade una serie de reflexiones sobre el papel que desempeñaron la mujer y el hombre en la cultura prerromana, para seguir conociendo modos culturales relacionados con nuestra sociedad actual. Pues quedaría demostrado que no fue solo una cultura de cambio, sino también, un sistema ideológico novedoso que secuenció una política que comprendía una participación entre hombres y mujeres bastante representativa, donde actividades públicas, políticas y religiosas, estaban desempañadas por ambos sexos, hasta el cambio que se conocerá con el beligerante poder político romano.

Una interpretación que no solo ayudaría a tener una mejor comprensión del mundo antiguo en la actualidad, sino que además facilita todas las diferencias que existen entre cada periodo histórico, y qué fue lo que el resultado de todos esos cambios históricos hasta el presente actual.

² Visita su enlace para conocer más sobre este proyecto de investigación: <https://www.pastwomen.net/>

En nuestro caso, la elección de dos pueblos prerromanos tiene mucho que ver con todo lo que hemos comentado. Puesto que consideramos ambos como las piezas clave de lo que se conocerá a lo largo de la paradigmática etapa clásica. Y como resultado, sin entrar en el sobreestimado valor bélico por parte del poder conquistador, encontrarnos con los aspectos más profundos y culturales que superaron con creces el olvido de su historia, por medio de todas y cada una de las relaciones que mantuvieron hasta preservar el signo de su identidad original. Todo ello, fue gracias a la acción cultural protagonizada por las principales sociedades indígenas que buscaron asimilarse, en costumbre y tradición, al igual que en el pasado, para sobrevivir al inminente futuro transformador de este nuevo periodo más “civilizado”.

Una acción de superación identificada por la integración de distintas comunidades prerromanas que buscaron en la renovación de su cultura la solución a su desaparición histórica, ante las nuevas corrientes de pensamiento político, económico, social, y sobre todo, artístico, que muchos autores, como el excepcional caso de José María Martínez Blázquez (2001) resume en un mismo carácter de la aculturación helenística a lo largo de todo el escenario mediterráneo.

4.1.1. La sociedad y cultura íbera en la Península Ibérica.

Para nosotros la sociedad prerromana, más concretamente la cultura ibérica, significa una de las huellas de identidad patrimoniales más emblemáticas que conocemos en nuestro país en la actualidad. Esto lo creemos así por la representativa imagen que seguimos conservando de este conjunto de sociedades, tan distintas como similares, a la hora de su apariencia cultural, y por supuesto, su influenciable herencia histórica sin precedentes.

Hablar de esta enigmática cultura, primero debemos hacerlo por medio de los puntos geográficos donde, parece ser, tuvo mayor desarrollo y guiándonos por uno de los investigadores prerromanos más conocidos, como el caso de Antonio García y Bellido, tenemos que hablar que esta comunidad impregnó los principales asentamientos territoriales distribuidos por distintas áreas meridionales, como el caso de vertientes orientales (Sanz, 2017: 441), centralizadas en el mismo espacio peninsular ibérico que conocemos en la actualidad.

Para ser más explícitos, esta explicación territorial de la sociedad íbera, estaba dividida entre las amplias zonas de sureste peninsular, conociéndose distintas culturas de contacto oriental que se repartían por territorios como el de la Alta Andalucía (Hermann *et alii*: 2007:73; De Hoyos y Adroher 2002:9), posibilitado esa posible conexión fluvial tan facilitada por del río Guadalquivir.

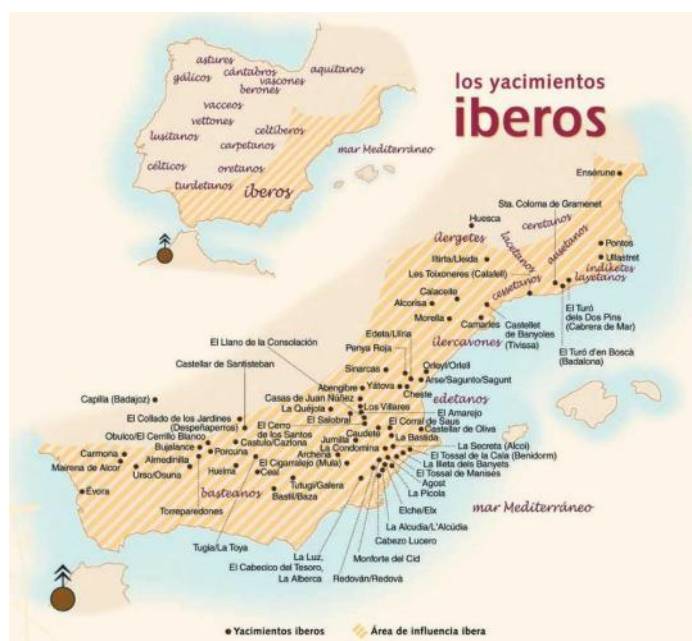


Fig. 2. Mapa geográfico de la península ibérica en el periodo prerromano. Ilustración obtenida de la revista Andalucía en la Historia (2011) Los iberos, príncipes y guerreros. (AH32) Pg. 9. Título: Mapa arqueológico de los principales yacimientos ibéricos peninsulares. Fuente: <https://es.slideshare.net/veryono/dosier-iberos-es>

Por ello hablar cronológicamente de la sociedad ibérica es también complicado, ya que depende del territorio en el que nos encontremos para enfatizar su análisis histórico. En algunos casos se conocieron espacios más antiguos que en otros, donde distintos autores e investigadores aseguran que la ibérica tuvo una periodización bastante diversificada (De Hoyo y Adroher, 2002: 13-14), pero si bien estudiada, concretamente en la fase final del hierro I, lo que se entiende como los siglos VIII – VI a.C., evidenciando de nuevo toda la zona interior y exterior mediterránea que baña y riega estas áreas peninsulares (Sanz, 2017: 441- 443). No obstante, es recomendable señalar que sigue siendo curioso, pues en la actualidad conocemos complicadas perspectivas arqueológicas que no determinan la diferencia de si esta cultura ibérica se interpreta como una identidad “común”, o si por el contrario, fue el significado de un gran conjunto de comunidades esparcidas por territorios, de manera muy diversa, en suma, por la relación con otras sociedades más o menos avanzadas. Una responsabilidad cultural que siempre se ha representado con la llegada de los pueblos colonos posteriores como el cartaginés y griego (Grau Mira, 2011: 15).

Podríamos aclarar que lo anterior se nos explica porque se conoce este periodo como “prerromano”, algo que gracias al análisis de la comparativa histórica, o lo que es lo mismo, el comportamiento por asimilación de cada sociedad entre sí, independientemente de ser más arcaica, o más moderna, nos explica porque hay sociedad con una base de producción y de su estructura social más evolucionadas que otras dependiendo con quien mantuvieran o no sus relaciones culturales. Aunque,

personalmente, en el caso del mundo ibérico, es mejor explicar esto de la siguiente manera. Pues se conoce que su comportamiento como sociedad histórica originaria, normalmente, se reconoce por cómo se representaba de una forma muy distinta a como acabar por conocerse (Blazquez, 1981). Ejemplo de esto lo tenemos tras observar los distintos cambios y transformaciones que irán integrando en sus ritos, productos comerciales, estilos decorativos, edificaciones, y los cambios culturales a la hora de celebrar la vida y recibir la muerte de sus contemporáneos (Winch, 1991: 100).

Para nosotros, hablar de la sociedad íbera significa entender una forma de vida diferente a la nuestra. Es decir, una sociedad que entendía su mundo desde dentro de su mismo entorno, pero que poco a poco fue evolucionando por integrar redes comerciales y un claro diseño socio-político paralelo al que se definía en territorios mediterráneos (De Hoyos y Adroher, 2002:14). Curiosamente, una de las afirmaciones más difíciles de hacer ha tenido que ver si existió un ejemplo de población ibérico ideal. Y es que apenas se conocen sistemas urbanos parecidos, por cómo se distribuían los hogares y residencias familiares. Los cuales estaban normalmente distribuidos, pero terminaron reestructurándose en lo que se conoció como *oppidum* (Fumado Ortega, 2013: 173-174). Aunque sí que es cierto que existieron cambios diferenciados entre los diferentes territorios, tradicionalmente, conocidos por esta heterogénea cultura peninsular primigenia (De Hoyos y Adroher, 2002: 20-24; Murillo *et alii*, 2007:199-200).

Lo que también nos lleva a pensar abiertamente, sobre el diseño de su establecimiento económico. Pues se componen así los primeros centros especializados en de su incipiente organización social. Espacios donde los principales trabajos pudieron orquestar grandes redes de comercio, contacto clientelar, y con ello, un enriquecimiento que jerarquizó la sociedad hasta convertir auténticos focos poblacionales ibéricos, las zonas más importantes de toda la península ibérica, como fue en el caso de la Depresión del Guadalquivir (De Hoyos y Adroher, 2002: 20-21). Entendiendo esto porque se conocen amplios yacimientos ubicados en este espacio fluvial que llegaron a desarrollarse entre otras comunidades ibéricas, ejemplo de ello han podido ser espacios mineros y siderúrgicos como el caso de la ciudad ibérica de Cástulo, y las producción escultóricas de la comunidad túrdula del yacimiento de Obulco, entre otros muchos más yacimientos conocidos (De Hoyos y Auroux, 2002:24; Perez *et alii*, 2017: 146-147; Icaro *et alii*, 2009: 163-166).

Al igual que también otras comunidades se unieron por esta oportunidad comercial y económica, centrada en la siempre especializada actividad agrícola-ganadera, y conocedora de un amplio desarrollo cerámico, pasaron a entender estas producciones como unos medios económicos que nos hablan de una nueva organización social jerárquica que dirigió importantes manufacturas durante toda la etapa protohistórica

ibérica, y que pasaron a ser un sello identificativo para quienes buscaran comerciar con ellas. (Mozota *et alii*, 2007:220-223).

Esto evidentemente permitió un cambio económico que sin duda repercute en los principales espacios de cuestión urbana, que a su vez se traspasó al comportamiento cultural. Pudiendo añadir que existieron dos tipos de medios urbanos muy distintos, los que tenían un carácter público, áreas comerciales, talleres y viviendas, y de aquellos que tenían un significado privado, relacionados ambos con la gestión política y social de estas nuevas elites aristócratas locales que gobernaban (De Hoyos, Adroher, 2002), por medio de aquellas fuertes construcciones ciclópeas, tan características de esta época orientalizante (De Hoyos, Adroher, 2002: 20). Añadiendo nosotros lo que bastantes investigaciones nacionales explican sobre estos núcleos urbanos que llegaron a constituir todo un conjunto de estructuras, reflejo “petrificado” por un modelo primigenio, incentivado por ese efecto conocido como fue el *sinecismo* mediterráneo (De Hoyos, Adroher, 2002: 12-13). Entre sus principales características pasamos a conocer amplias poblaciones defendidas por altos accidentes naturales, edificaciones urbanas cerradas entre sí por fuertes y compartimentados muros defensivos, aprovechados para almacenar y conservar las actividades manufacturadas, y con ello, estructuras rectangulares domesticas que se distribuían por medio de estructuras jerarquizadas (Fumado Ortega, 2013:181).

No podemos olvidarnos de que esta sociedad a su vez, compartía consigo tres importantes aspectos culturales tradicionalmente “emparentados” con la cultura clásica como era el ya conocido valor económico, protagonista del amplio desarrollo de su desarrollo económico, al que se le añadían estas redes socio-políticas de las clases agrícolas enriquecidas, emparentadas con los principales jefes aristócratas, y también, del relevante aspecto militar integrado en un amplio número de guerreros y soldados ibéricos que defendían estas áreas urbanas y comerciales (González Reyero, 2012: 17-18). En especial, debemos hablar del papel que protagonizó la comunidad guerrera ibérica, la cual constituyó un importante elemento ritual, simbólico, militar y sobre todo, imagen conocida por los distintos atributos que se relaciona y populariza la cultura ibérica a la hora de representarse como una sociedad armada propiamente dicha (Sanz, 2017).

En relación con este tema tenemos que hablar de que las evidencias arqueológicas nos hablan de un carácter guerrero emparentado con el medio familiar y funerario. Es decir, dado que para la sociedad ibérica el elemento militar tenía una relación familiar, pues las evidencias nos muestran individuos enterrados con todo tipo de ajuares, y con ello, piezas que representan distintas formas de honrar el acto de la sepultura del difundo, ya que se conocen enterramientos familiares, independiente de su género,

donde aparecen de diferentes elementos relacionados con batallas, armas y objetos guerreros (Mozota *et alii*, 2007: 213-218).

Quedaría muy claro que este significado militar tendría un valor multiplicado en vida, por esa interpretación responsable, simbólica y de cualquiera de las interpretaciones que en la actualidad seguimos considerando hacia los distintos cuerpos de defensa y ejércitos nacionales actuales.

Esto nos hace pensar en la importancia de este ampliado sector militar, elemento relevante para la sociedad ibérica, por la innumerable cantidad de armas y elementos relacionados con la actividad y representación guerrera. Pues en los últimos años han sido publicados distintos estudios sobre yacimientos tan conocidos como el de Lisisossa, donde han aparecido todo tipo de herramientas relacionadas, no solo con el contexto militar, sino influenciadas por el contacto comercial de pueblos colonos, y específicas para la defensa del reconocido espacio urbano ibérico (Sanz, Rodríguez, 2020: 19)

Una vez más la sociedad ibérica nos muestra una nueva característica de interés por esa representación histórica, queriendo así darnos una lección de lo que solamente ellos entendieron de su verdadero significado sobre su contexto humano, político y social.

Aunque no debemos olvidar que esto nos hace adentrarnos en su significado más abstracto, centrado en el valor por el más allá. Es decir, culturalmente la responsabilidad de su cultura íbera estaba integrada por su religión naturalista. Toda una serie de creencias repletas de elementos sacramentales, que pudieron traer respuesta a las distintas crisis que estos conocieron. Y de esta misma manera, el amplio carácter que tuvo el espacio socio-familiar era lo que restablecía su importante significado dentro de esta “primigenia” sociedad de la península ibérica (Winch, 1991: 100).



Fig. 3 Fotografía del exvoto militar ibérico. Título: El jinete de Mogente. Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/245094404705929683/>

Continuando con otro factor de identidad cultural ibérica debemos de hablar de una de las interpretaciones más importantes para este tipo de culturas prerromanas como era su comportamiento ritual y religioso. Para entender esto, debemos hacerlo con una perspectiva primitiva, es decir, atender a una interpretación que se basaba en el concepto de la exuberante reproducción e implícita fertilidad como la base más primigenia de su consideración social. En este caso caracterizada por la representación de la Maternidad natural, principal divinidad ibérica más arraigada y conocida (Galán, 2011:12).

Algo que no solo ocurría en la sociedad ibérica, sino que era propia del contexto histórico que circunscribió a otras muchas culturas prerromanas como fueron distintas colonias mediterráneas orientales de fuerte influencia helenizante (Mira y Galán, 2017:52).

Hablamos incluso de que con el paso del tiempo, especialmente dentro del territorio de la Alta Andalucía, se conoce un amplio desarrollo de lugares de culto, peregrinación y costumbre religiosa para muchas comunidades ibéricas que rindieron culto a más de una identidad femenina, pues se llegaron a conocer distintos templos-santuarios para otras deidades relacionadas, generalmente, con fuerzas naturales, zoolatrías, y de relación agrícola, y especialmente aquí será conocido la cultura religiosa del aristócrata representada con amuletos equinos (De Hoyos y Adroher, 2002:17-18), sin olvidarnos de los iconos reproductivos masculinos, y de implícita similitud como fueron las orientales esculturas femeninas de diosas como Astarté, en el caso fenicio, *tanit* con el ejemplo cartaginés, o influencia griega por los reconocidos esquemas de las figuras de los *kouros* y las *kores* (Galán 2011:12-13; Mira y Galán, 2017: 52-54).



Fig. 4. Ilustración que nos representa el distinto espacio sacramental que pudo acoger distintos tipos de ofrendas y exvotos relacionados con la cultura ibérica. Título: Santuario y creencia ibéricos. Fuente: <https://www.pastwomen.net/actividades/construir-la-comunidad/la-sociedad-iberica>

Incluimos también que para el mundo ibérico se reconocerá un amplio sentido protector que representaba, dentro y fuera de sus espacios urbanos, hogares familiares y principales territorios socio-comerciales santuarios que los protegieran de todo lo que los pusiera en peligro (Mozota *et alii*, 2007:217-219). Puesto que no

solamente se entendían los cultos religiosos en el interior de los poblamientos, sino que hubo distintos establecimientos religiosos, entre ellos los santuarios naturales, edificios sacramentales, o incluso, monumentos que harían más simbólica la actividad de la peregrinación, llegando a potenciar un amplio poder comercial y económico para las poblaciones aledañas a estos espacios religiosos (Mira y Galán 2017: 54-57), al igual que seguimos conociendo en la actualidad.

Observando esto podemos hacernos una idea clara, y es que se percibe un sesgo ideológico bastante claro como fue el significado del poder, la reproducción, y a la vez, el significativo valor social que se pudo poseer en vida durante esta sociedad prerromana ibérica. Para poder evidenciar este esclarecedor resultado cultural fue necesario investigar distintos trabajos arqueológicos y antropológicos de los investigadores como Mateu Ramírez y Castro-Martínez (2015), quienes nos explican el amplio significado que ha tenido la religión ibérica para introducir importantes respuestas complementado del testimonio histórico y arqueológico, para entender todas estas diferencias sociales, económicas y políticas, de una sociedad que se reverenciaba ante cultos de diversificada étnica y cultura (Mateu *et alii*, (2015).

En cierto sentido esta interpretación cultural y religiosa nos explica bastante ideas sobre cómo se llegó a estructurarla sociedad ibérica, la cual dominó diferentes espacios desde una perspectiva muy particular. Es decir, aunque la estructura y dinámica de esta cultura era prácticamente un modelo arcaico rural y natural, su comportamiento social fue mucho más avanzado de lo que lo podemos imaginar y practicamos en la actualidad (Rísques Cuenca, 2015:63). Subrayando diferentes trabajos de las últimas décadas podemos entender esto más fácilmente. En el caso de la identidad de género, en la cultura ibérica, no solo no se respondía a través los cánones clásicos, sino que además, protagonizó reveladoras actuaciones entre las labores que debieron desempeñar cada uno de los individuos que integraron esta enigmática sociedad “preclásica” (Hurtado González, S-F: 4-7) y (Mateu *et alii*, 2015: 82-83).

Hablamos por ello de que la mujer en la sociedad ibérica complementaba una serie de actividades, hasta el momento, siempre relegadas al papel masculino, especialmente en el caso de la religión, de la autoridad y representación familiar. Hablamos por ejemplo de que para heredar y proteger el honor de la distinción social en la comunidad a la que se pertenecía siempre lo llevo a cabo las antecedentes y descendientes familiares (Carrasco y Rivero, 2007:74-75; Hernando 2007: 170-171).

Todo esto nos hace entender la importancia que llegó a constatar la representación femenina ibérica para que se conozcan notables representaciones iconográficas de diferentes actividad y significado. Hablamos que la mujer mantenía una gran responsabilidad social y política como se ha evidenciado en los principales

enterramientos conservados de la Dama de Elche y la Dama de Baza, dado el comportamiento y significado de la mujer ibérica para configurar un tipo de enterramiento propio de su momento histórico y cultural (Mira y Galán, 2018:58; Rísquez, 2015: 78-81).

No obstante, lo comentado no significa que la sociedad ibérica no tuviera una responsabilidad política, social y religiosa con el género masculino. Puesto que una de las principales señas de identidad ha sido el masculinizado carácter bélico y guerrero dentro de sus principales representaciones en personajes varones (Mira y Galán, 2018:58; Carrasco y Rivero, 2007:74-75).

Evidentemente, no solo podemos relacionar la cultura ibérica con lo comentado, puesto que este recurrido justifica una relación sencilla, podemos añadir que la perspectiva histórica, en relación con diversos estudios arqueológicos de santuarios nos muestran un amplio imaginario de exvotos masculinos, femeninos, antropomorfos, zoomorfos y de cualquier representación y ofrenda a lo que se quisiera rendir culto. Lo cual nos da una imagen bastante gráfica de la capacidad de representar su cultura por medio de la religión y las tradiciones rituales. De todo esto nos explica que el mundo ibérico obtuvo un significado clave, donde la representación de la fortaleza militar (De Hoyos, Adroher 2002: 21-24), la religión y sus principales deidades masculinas (Rísquez Cuenca, 2015:67), y sin duda del dominio de la diversa economía y actividad comercial, estuvieron supeditadas a un poder y control por encima de cualquier sociedad entendida como “prehistórica” (Carretero y Martín, 2015: 67-68), por no hablar de la interpretación y carácter que tenía la actividad reproductiva, actividades sexuales y demás temas relacionados (Izquierdo y Prados, 2004).

Esta es la manera en la que nosotros entendemos que debe introducirse una temática histórica, seguida por una adecuada perspectiva de género, de efectiva visión histórico-arqueológica, donde se lo investigado queda supeditado al importante carácter ideológico sobre la sociedad ibérica, la cual demostró un implícito desarrollo social, independientemente del género de quien lo desarrollase, haciéndonos entender del amplio paradigma político que llegaría a suponer este primer ejemplo de sociedad “matriarcal”, aun siendo una de las más antiguas de toda la península ibérica.

Y es gracias a esto por lo que podemos reconocer su reflejo humano, no solamente por lo que se entiende como una cultura primitiva organizada en unos valores económicos, que comenzaba a interpretarse como estamentales, sino que además se tomaba muy en serio el carácter político de su identidad como sociedad, por cada una de las responsabilidades que la potenció hasta ejecutarlo a través de su historia. (Mozota *et alii*, 2007: 217-218).

4.1.2. La sociedad y cultura etrusca de la Península Itálica.

Hablar de la cultura y el mundo etrusco dentro de la educación secundaria obligatoria nos lleva a realizar uno de los trabajos didácticos más complicados de abordar, no solo por las distintas perspectivas históricas que han estudiado esta enigmática cultura, sino por el conflicto científico que seguimos conociendo sobre la “tergiversada” evidencia arqueológica, malinterpretada por muchas fuentes bibliográficas clásicas, que la circunscribieron como una de las culturas prerromanas más eclécticas de todo lo que se conoce en el territorio peninsular itálico (Barros, 2017:19; Heurgon, 1991: 19).

Para entender esto, considerablemente, debemos entender cuándo aparece la sociedad etrusca y cómo se organizó a través de sus diferentes actividades políticas, económicas y sociales.

El inicio, propiamente dicho, será en torno al siglo IX a.C., pero a partir de los declarados siglos VIII a.C. y VII a.C. se entiende que la cultura etrusca conoció su mayor auge como una de las poblaciones más antiguas de todo el territorio norte y sur peninsular itálico (Barros, 2017). Llegando a liderar gran parte de la zona sur de la península itálica, y posteriormente, otras áreas del norte pertenecientes a los mares Mediterráneo y Adriático, donde comenzaron a tener conexiones comerciales occidentales, por relevantes asentamientos griegos mediterráneos (Pinna, 1989:1; Márquez, 2001:95; Kinder *et alii* 2007: 75)



Fig. 5 Imagen del mapa físico de la península itálica donde podemos conocer los principales focos urbanos de la sociedad etrusca en torno al siglo VII a.C. Titulo: Mapa físico de la cultura etrusca. Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Etruscos#/media/Archivo:Civilizacion_etrusca.png

Su particular ubicación territorial, le brindó una rica estructura crematística, muy variada, como fueron la obtención de abundantes minerales, aunque también potenció una intrínseca actividad agrícola-ganadera, resultado del fértil paisaje que comprenden los valles toscanos y el amplio territorio del Lacio peninsular itálico (Barros 2017:37). Ello le propició un enriquecedor desarrollo comercial, interior y

exterior, que incrementó su variado sistema social, sin precedentes, por el reconocido contacto de áreas cercanas tan conocidas como la costa de Campania (Alfaro, 2013: 2-4).

Enfatizamos así algunos ejemplos materiales, que dinamizaron la económica etrusca, por medio de distintas armas, utensilios en terracota, y monedas elaboradas en hierro y bronce, seguido de una profunda cultura naval que le hizo crecer comercialmente, siendo una de las flotas más importantes, especializada en barcos militares (Barros 2017: 37-38). Así sumará la utilización de toda una serie de rutas europeas por el norte y centro de Europa, donde pudieron realizar grandes contactos con culturas como la griega, fenicia, cartaginesa, o incluso la sociedad ibérica (Blázquez, 2001:33-36; Blázquez, 2000: 10-13).

Continuando con el desarrollo de su sociedad tuvo una provechosa aproximación al de otras comunidades mediterráneas indígenas, puesto que se aproximan a otras sociedades cercanas, por medio de la relación comercial, militar, religiosa, es decir, una terminología cultural que se conoce como la *cohabitación* bajo el yugo de la influencia helénica orientalizada, su relación más profunda, con los distintos territorios del sureste europeo (Alfaro, 2013: 4-5; Kinder *et alii*, 2007: 75).

En el caso etrusco, podemos hablar de una potencialidad política y social sin precedentes, dirigida por importantes terratenientes, generalmente interpretados como reyes o *aristoi* (Kinder, 2007: 75), quienes se enriquecieron hasta consolidar y dirigir los principales medios y espacios de las comunidades cercanas, pertenecientes al norte y sur itálico, como también colonias helenas próximas (Márquez, 2001: 98-97).

De esta manera, muchos investigadores encuentran en estas uniones sociales, las antiguas conexiones interterritoriales, desde donde nacerá la posterior cultura romana, ampliamente relacionada con todas estas divisorias comunidades itálicas (Orriols, 2014:70-71). Y es que fue más que evidente que pudo ser así, por cómo se organizaban homogéneamente por medios territoriales, estructuras políticas similares, desde la antigua Edad del Cobre, donde conocemos primigenios asentamientos fortificados tan características para toda la sociedad etrusca (Kínder, 2007:75). Hablamos, por supuesto, de un periodo anterior conocido como el de la cultura villanoviana, cuando aparecen nuevas aldeas ubicadas en lugares más elevados, aprovechando esta característica defensa natural, una característica muy conocida entre muchas otras sociedades pertenecientes a la cultura prerromana en la protohistórica (Monserrat, 2013: 365).

Una vez más, la economía le permitió aunar en el factor agrario, por medio de una alineación comercial, con múltiples sociedades itálicas, que quedaron dirigidas por elites armadas, que controlaban a miembros nobles, conocidos como *lucemoni*

(Kinder, 2007:75), quienes diversificaron aun más, todo el territorio entre las áreas del norte, y sureste itálico, por medio de estructuras *protourbanas*, parecidas a las futuras y autocráticas polis griegas (Alfaro, 2013:5).

Tendríamos ya que hablar de los yacimientos de referencia ante este tipo de estructuras político-urbanas, las más antiguas de todo el territorio itálico, donde autentificaron la cultura etrusca, como la ciudad norteña de Volterra (Pinna, 1989:32), pasando por otras, como las áreas costeras de las ciudades Tarquinia y Vulci, uno de los yacimientos etruscos más conocidos como será el de la actual ciudad Veyes, en el sur peninsular (Barros: 2017:37; Alfaro, 2013: 5-6).



Fig.6. Yacimiento arqueológico de la necrópolis etrusca perteneciente a la ciudad de Cerveteri. Título: Residencias funerarias etruscas. Fuente: <https://milviatges.com/2017/necropolis-de-cerveteri/>

Debemos dedicar cierta atención para entender este tipo de proyecto sobre la didáctica histórica, por la determinante dimensión que dividió la clasificación de estos sistemas sociales etruscos. Pues, guiados por otros trabajos de investigación arqueológica, tenemos que hablar de autores tan conocidos como el historiador José María Blázquez (2000), quien estudió ampliamente la composición y estructura de la cultura mediterránea en la antigüedad, podremos entender que la cultura etrusca tuvo siempre consigo una base estructural básica.

No nos debe pillar por sorpresa comprender que el elemento clave que participa en cualquier organización social, política, por supuesto urbanística, y como resultado de su propio contexto histórico, todo estará integrado por un fuerte simbolismo cultural y religioso (Carmen, 2013:). Para hablar de este tema, debemos recordar el amplio trabajo del autor francés Pierre Grimal (2003), quien nos habla de una amplia distribución de culturas urbanas mediterráneas, como fue la etrusca, que comprendía una relación espacial dividida entre lo que se consideraba puramente religioso, enfatizado por amplias estructuras conocidas como *necrópolis* y templos, separados del área pública, donde se llevaría a cabo el desarrollo social, económico y comercial, propiamente dicho (Kinder,2007:75).

Sobre este tipo de consideraciones también debemos mencionar el estudio arqueológico de la autora Valeria Riedemann (2011), quien demostró que la organización de la comunidad etrusca, aparte de tener una estructura política *protoclásica*, por su apreciable jerarquización social, debió también atender especial atención religiosa, porque los yacimientos funerarios son unos espacios muy relevantes dentro de su estructura civil, dada la forma en que se han prestado para múltiples investigaciones de carácter religioso-funerario (Blázquez, 1979)

Hablamos por ello, que a partir de este gran auge político-comercial, la comunidad etrusca controlaba una comunidad muy bien organizada, a través de diferentes escalas sociales, acorde a cada una de las relaciones comerciales de distintos medios de producción, gracias a multidisciplinar estructura política y social (Barros, 2017:21; (Kinder, 2007:75). Quedando entonces entendida que esta sociedad estamental estará desarrollada hasta bien entrada la época romana (Martínez, 2017: 8), siendo encargada de administrar importantes administraciones políticas, y curiosamente, familiarizadas con elementos decorativos tan característicos como fueron las vestimentas clásicas en el caso de togas latinas (Barros, 2017:51).

Es así como añadimos otro recurso socio-cultural, que tanto predominó en la cultura etrusca, como serán los emblemáticos “cuerpos” militares, de distintos espacios territoriales (Kinder, 2007:75), protagonizado por esa simbiosis oriental del reconocido guerrero hoplita, unido al ciudadano aristócrata clásico, integrado por el poder familiar, como el privilegio ecuestre, militar, etc. (Román, 2000: 41-43).

Estas elites guerreras estaban relacionadas con la defensa de la ciudad, puramente, al estilo griego clásico, donde a cambio de la defensa de los, campesinos, agricultores, ganaderos, el poderoso poder de los comerciantes posibilitó sus redes clientelares, llegando a administrar este tipo de estructuras autodefensivas, por medio del poder tributario-militar (Román, 2000: 42-43). Todo un ejercicio articulado para las distintas fuentes económicas de beneficiaria producción cerámica, orfebre, o incluso mineral (Barros, 2017:40-41). El resultado de toda esta estructura “primitiva” les permitía, no solo la provechosa relación con diferentes culturas orientales, sino que fue lo que facilitaba su principal ejercicio socio-comercial, del que tanto se benefició la cultura etrusca, ya que perduró desde periodos finales de la Protohistoria hasta principios de la Edad Antigua clásica (Blázquez, 2001:1; Barros: 2017: 28-29).



Fig. 7. Ilustración de uno de los reconocidos barcos mercantes etruscos. Una de las principales fuentes económicas de esta comunidad de la península itálica. Título: El motor económico-comercial etrusco
Fuente: <http://anabasis-historica.blogspot.com/2016/05/de-alalia-cumas-el-declive-etrusco-en.html>

Conocer esta distribución sobre la política, y la economía etrusca, es hablar de la importancia de su patrimonio artístico. Es decir, aparte de lo que se relaciona con el carácter social, la evidencia material de la comunidad etrusca ha sido considerada como una de las principales muestras de su existencia por el desconcertante simbolismo artístico de esta sociedad, especialmente, para con la influencia de la península itálica, como de la emergente cultura latina posterior, en los principales puntos de contacto coloniales de todo el territorio mediterráneo oriental y occidental (Kinder, 2007: 75; Blázquez, 2000:10).

Entre sus principales obras arquitectónicas heredadas conocemos el uso del arco de medio punto, junto a la enigmática construcción de la bóveda, y por supuesto su reconocido sistema de conducción de aguas corrientes, presas y cloacas (Andrade, 1994:59-60; Barros: 2017: 52).

Algunos autores consideran que esto es resultado de la relevante influencia de la cultura etrusca, más arcaica relacionada con amplias obras ciclópeas, unido a las reconocibles soluciones que acogen las culturas más evolucionadas, cercanas a la cultura griega, fenicia, o incluso, la observación de otros pueblos latinos, hasta configurar un arquetipo de arquitectura, propiamente relacionado con la infraestructura etrusca (Andrade, 1994: 55-54). Tampoco podemos olvidarnos de otro gran ejemplo artístico menor, entendido dentro de este mundo patrimonial etrusco, donde cabe mencionar distintos elementos metalúrgicos, de influencia griega, como han sido fíbulas, espejos, pendientes, pulseras, que nos responde que esta aculturación decorativa, tan característica, para esta sociedad prerromana itálica (Alfaro, 2013:7; Ambrosini, 2018:22-24)

De la misma manera, se han atestiguado en bastantes yacimientos diferentes obras de alto valor arqueológico, como esculturas religiosas, vasos antropomorfos, y todo tipo de piezas elaboradas en terracota, exvotos cerámicos y un sinfín de materiales relacionados con el mundo esotérico y funerario (Kinder, 2007: 75; Alfaro, 2013:7; Ambrosini, 2018:21-22)

No podríamos olvidarnos del exquisito resultado más conocido de esta sociedad prerromana, como fueron sus decorativos frescos, unos ejemplares que se han conservado mayoritariamente en casi todas las obras funerarias y principales espacios sepulcrales aristócratas (Monserrat: 2013: 369; Kinder, 2007: 75). Este tipo de actividades pictóricas se han considerado como la prueba decorativa más reconocida y estudiada de la cultura artística etrusca, donde muchos investigadores explican que se interpretaron como los testimonios que conmemoran la vida y la tradición que festejó el difunto (Ambrosini 2018:24).

Podemos conocer el porqué de su cultura religiosa, donde siempre se ha representado el poder por medio de esta afiliación sacramental, dentro de la apabullante sociedad etrusca, queda liberada de lo terrenal, y se “convertía” en una de las más enigmáticas que se conocen hoy en el periodo protohistórico europeo (Blázquez, 1979:76-77).

Esto únicamente se lo ha dado su propio culto y creencia naturalista. Una dogma auténticamente primitivo que se ha relacionado con pueblos mediterráneos coetáneos, y de otras culturas más orientales, especialmente en el del caso fenicio-griego, que nos han traído una de las sociedades más interesantes para con la cultura actual, dentro de todo lo que atesoró política y socialmente (López, 2010:161-162).

Algo que no nos sorprende por la interpretación y análisis arqueológico que interpreta la actividad social etrusca, en concreto, con los estudios de género, y la perspectiva feminista (Barba *et alii*, 2006:7-8), por el caso excepcional de su ideología de género, gracias a la interpretación del mundo funerario y de su concepción biológica ancestral (Monserrat: 2013:371). Hablamos entonces que la sociedad etrusca conoció una especializada indiferencia del género de sus habitantes, al contrario en la cultura paternalista clásica (Foucault, 2002: 35-37). En este caso, lo que sí caracterizó al individuo fue lo que hizo a lo largo de su vida, preservando dicha posición durante su muerte, por la siempre estimada diferenciación política-económica, de sí mismo, y de sus antecedentes familiares independientemente de su género (Ambrosini: 2018: 20-21).



Fig. 8. Imagen donde aparece la icónica representación funeraria del sarcófago etrusco, perteneciente a la necrópolis de Banditaccia, en la actual ciudad italiana de Cerveteri. Título: La importancia de la pareja en la cultura etrusca. Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Sarc%C3%B3fago_de_los_esposos

En este caso, la cultura etrusca, sobre todo bajo una consideración “plural”, nos ayuda a entender por qué se podía pasar, a través de los principales atributos y “privilegios” familiares (Barba *et alii*, 2006:8), que tradicionalmente siempre se han potenciado hacia los individuos varones, por encima de cualquier otra sociedad histórica del pasado, donde se instrumentalizaron todo tipo de armas ideológicas, elementos materiales, y rasgos culturales al igual que ocurrirá en la Antigüedad (Mora, 1999:87).

No podemos olvidarnos de que su interpretación social, no solo era equiparable entre ambos géneros, sino que además se justifica gracias a las irrefutables evidencias arqueológicas, artísticas, y culturales, que acreditan este avanzado pensamiento de género, en el caso de la cultura de Etruria, por encima incluso, de otras que no fueron de su mismo contexto geográfico, ni histórico. (Barba, 2007:11-12).

Un tiempo que se aproxima bastante, al menos en perspectiva feminista, a lo que se estudia en la actualidad, por la participación de la mujer, en cualesquiera que fueran las actividades “deportivas”, sociales, religiosas, similares a otras comunidades orientales, por ejemplo la doria y espartana, dentro de la cultura griega (Pinna, 1996: 32-33). Entendemos por ello que durante el periodo protohistórico, en relación con el factor de género, no sesgaba la libertad de la mujer, tan claramente, o por lo menos en sus siglos más arcaicos, pudiendo retroceder en este aspecto, por la aproximación política de otros pueblos más “evolucionados” (Luna, 2010:116). Esto traerá consigo la reprimida tradición paternal grecorromana, a la que tanto se ha pensado como la más avanzada y moderna de todas las culturas clásicas de nuestra Antigüedad (Montserrat, 2013: 364).

Definitivamente, comprendemos que la sociedad que participó, a lo largo de distintas épocas, como la ahora bien conocida etrusca, no solo no fue bien conocida, de muy manera diferente, sino parece que hizo todo lo posible por conseguirlo históricamente. Un auténtico ejemplo socio-histórico que entendió que la cultura debía ir más allá del contacto entre las demás, ya que debía ser la que determinase aquella diferencia más particular. Una entre todo un mundo, sumamente ideológico, para conseguir avanzar en cada una de sus progresiones artísticas, económicas y sociales.

En resumen, la filosofía etrusca fue tan auténtica, como influyente, entre todas las demás sociedades que le acontecieron.

4.1.3. Perspectiva histórica entre Iberia y Etruria. Un paralelismo cultural, religioso y de género.

Llegados a este apartado tenemos que atendemos a la única intención de nuestro proyecto educativo sobre la cultura prerromana, un pequeño acercamiento que busca

concretar los beneficios de la reflexión histórica, sobre cómo pudo efectuarse aquella aproximación entre estas dos “diferentes” comunidades prerromanas, pues aunque estuvieron separadas geográficamente, fue el resultado de su semejanza cultural y comercial lo que hizo que se aproximaron política y culturalmente antes que lo consiguiera la hegemónica influencia clásica.

No hace mucho pensamos, que hasta la conquista grecorromana, las primigenias sociedades protohistóricas mediterráneas no llegaron a “evolucionar” ni política y socialmente. Una perspectiva histórica demasiado positivista, pero, que siempre se concretado para justificar una aproximación socio-comercial demasiado moderna, para que se llevara a cabo por este tipo de comunidades prerromanas demasiado “primitivas” (Llobregat, 1982:72-73). Curiosamente, la prueba de ello, han sido demostraciones arqueológicas las que ponen en entredicho este “imposible” acercamiento primitivo, que llegaría a ser fructífero económicamente, por una relación comercial reconocida por diferentes actividades manufacturadas de materiales y actividades artísticas orientales relacionadas con sociedades muy alejas culturalmente, anterior a la llegada colonial clásica (Blázquez, 2001:33).

Para nosotros esta relación histórica tiene un mayor interés por la nueva perspectiva de pensamiento histórica que la estudia y certifica, donde nos permite conocer distintas trabajos arqueológicos, obras y ejemplos patrimoniales que explican el autentico avance tecnológico y social que se efectuó durante el diversificado periodo de contacto protohistórico, tan desconcertante como decisivo, para entender la herencia histórica clásica y actual tal y como históricamente se debería conocer. Y decimos debería, por la incongruente estructura que se sigue haciendo para explicar periodos históricos tan complejos e importantes (Zapatero, 2011), como el que analizamos en nuestra proyección didáctica correspondiente a la reconocida cultura prerromana. De tal manera, que la única intención de nuestra perspectiva educativa, será acercar, comprender y demostrar que todas estas relaciones no solo existieron, sino que además fueron los primeros ejemplos que protagonizaron ese nuevo mundo cultural protohistórico anterior al que siempre se explica la “Antigüedad” Clásica (Alonso y Cabrillana, 2004:13-14). No nos cabe duda, que tras conocer lo que hemos aprendido, el poder acercarnos el contexto, desarrollar una hipótesis, y asentar una nueva particularidad entre cada una de estas culturas prerromanas, especialmente la ibérica y etrusca, nos lleva a realizar este último punto de justificación por escrito. Es ahora donde refutamos cada uno de sus elementos más representativos, y con los que entendemos, personalmente, que existió esa relación histórica, política, económica, artística, y socio-cultural que resultó tan enriquecedora, para ambas comunidades circunscritas al espacio del mediterráneo arcaico.

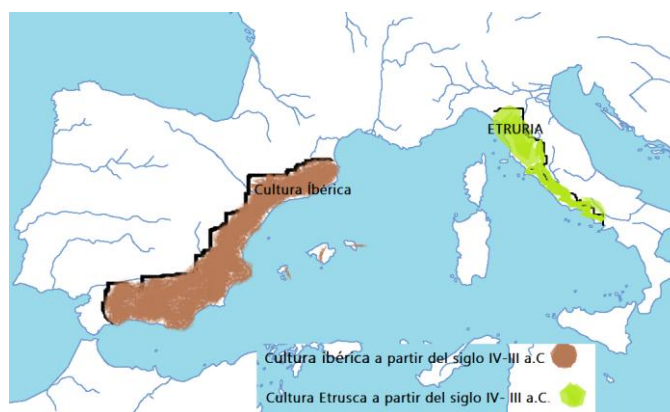


Fig. 9. Ilustración personal de cada una de las sociedades prerromanas ibérica y etrusca, pertenecientes a la península ibérica y península itálica en torno al siglo IV a.C. Título: La relación geografía entre la cultura ibérica y etrusca. Fuente: Atlas Histórico Mundial Akal (2007). Elaboración personal.

Curiosamente, y al contrario de lo que se haya podido pensar en la actualidad, la evolución que hemos experimentado en los últimos años, no se compara con la transformación tan brusca que estas comunidades preclásicas vivieron, pese al comportamiento de sus primitivas bases, que estructuraban lo que hemos conservado, e integrado, como sociedad moderna en la que vivimos (Suarez, 2012: 82-83). Es decir, seguimos conservando muchas de las conductas y normas que cómo civilización, heredamos de estas sociedades protohistóricas, por aquello que consideraban de mayor importancia política, social, y religiosa, y por supuesto, el significado humano que nos deja el tener una descendencia familiar, o la pérdida de un ser querido (Winch, 1991:100).

Esta proyección didáctica debe servir como la un resultado educativo evidente con el que explicamos lo que siempre hemos creído sobre la cultura prerromana, la cual debe corresponderse como una de las primeras sociedades más antiguas que desarrollo un pasado histórico, político y social propio de la antigüedad (Salañer, 2010:171-172). Un auténtico ejercicio de pensamiento y reflexión histórica que nos permite ahondar en cuáles son las verdaderas evidencias más profundas de nuestro pasado histórico, para alumbrar lo que verdaderamente somos hoy, para conocer cuánto hemos “evolucionado” desde aquellas primeras relaciones que deben aprenderse y comprenderse como señas de identidad social para el tiempo histórico en el que vivimos. Una prueba que concluye con un recurso didáctico evidente y dirigido hacia la aproximación histórica. En nuestro caso, motivados por conocer qué fue lo que aprendemos y asumimos nosotros de aquella primigenia “relación” intercultural de la comunidades ibéricas y etruscas. Comprendiendo así, cuáles fueron los procesos sociales que las distinguían y las relacionaban y de cómo se influenciaron mutuamente ente sus distintos modos de vida, entender cuando y donde aparece ese antiguo

resultado, si fue o no un efecto de su actividad social u comercial, y qué entendemos nosotros de este paralelismo histórico tan educativo.

Y es que este tipo de trabajos sobre educación histórica nos muestra diferentes maneras para trabajar las relaciones socioculturales, donde se reconoce el auténtico valor patrimonial de las costumbres y las tradiciones humanas en la actualidad. Y aunque también se observan diferencias, podemos hablar de otras posibles actividades y proyectos de investigación que nos muestran cómo se utilizan las fuentes escritas, y la manera en que se obtiene la información de diferentes evidencias arqueológicas.

Como podemos ver en algunos de los trabajos del investigador Enrique Llobregat (1982), se han conocido este tipo de análisis históricos con positivos resultados, donde se revelan toda una serie de evidencias comerciales, económicas y culturales que le llevaron a cabo el proceso cultural del *sinecismo* oriental mediterráneo (Blázquez, 2001:33-34). Honestamente, y aparte de aceptar lo que fue este nuevo proceso evolutivo, se nos muestra una nueva renovación ideológica, que para nosotros podemos relacionar con el término conocido como “sociedades de contacto” (Ringuelet, 1987:1-2).

Algo que nos lleva a pensar en el determinante recurso económico, por la manera de entender a estas primeras sociedades urbanas. En consecuencia, la estructura de la *protourbana*, en el caso de etrusco, y de la relación socio-política-religiosa, para el *oppidum* ibero, ambos corresponden a la notablemente eclosión comercial, que potenció un intercambio dirigido por diferentes recursos, como fue el minero, agrícola, el cerámico y el de otras producciones manufacturadas (arte orfebre, escultórico, etc.), (Llobregat, 1982:81-82).

En este primer caso, debemos de comprender cual pudo ser el motivo de aquel contacto económico. Y es que autores como el anteriormente mencionado José María Blázquez (2001), nos habla de un importante proceso de extracción mineral, potenciado por el revolucionario proceso siderúrgico, en el que tomaron parte diferentes comunidades mediterráneas, como la fenicia, cartaginesas griega y etrusca. De hecho, se conocen artículos que defienden que la posible base original de la ciudad colonial de *Ampurias*, pudo ser un punto de contacto comercial etrusco previo, en la península ibérica, al proceso colonial posterior griego (Remensal y Musso, 1991: 21-25). De alguna manera este sistema comercial acerca algunas de las costumbres que las distintas colonias mediterráneas orientales trajeron y llevaron consigo por las demás comunidades indígenas costeras/peninsulares.

Como vemos, en el caso del resultado cerámico, puesto que se conocen grandes e influyentes procesos relacionados con el desarrollo urbano, se nos permite trabajar este tipo de aproximaciones, por el impulso de la manufacturas dentro de la cultura

fenicia, en el caso de la Península Ibérica, y a su vez lo que floreció por un reconocido desarrollo mercante, acaecido por las rutas navales etruscas, reconocidas por su esplendor alfarero (Bellard, 2000:109-110).

Curiosamente entre los siglos VII-VI a.C. les llevará a desarrollar nuevas actividades cerámicas, por las evidencias de diferentes restos hallados, en todo tipo de yacimientos de la península ibérica, entre los que aparecen muestras del tipo oriental, sobre todo por la influencia de la cerámica ática griega, redirigidas desde centros ibéricos tan importantes como será el Cancho Roano, en aéreas meridionales y principales ciudades comerciales costeras mediterráneas (Bellard, 2000: 110-111; Celestino *et alii*, 2017:140-141).

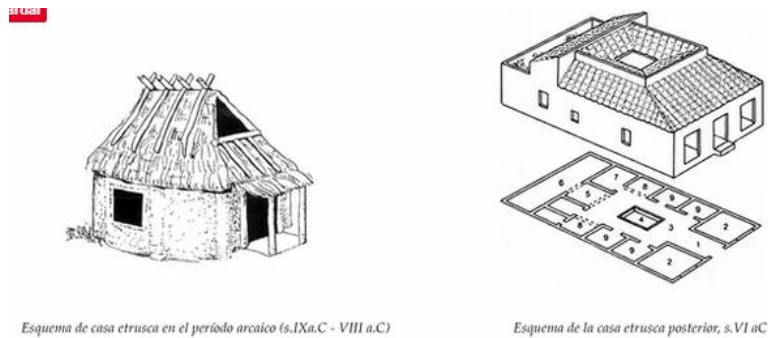
Esto nos responde que la perspectiva preclásica sacudió profundamente a ambas culturas, donde se sobreentiende, implantaron muchas de las nuevas infraestructura urbanas más evolucionadas (Marquez, 2001:97), con cambios que afectaron al espacio económico (Reyero, 2012:138-139), y por supuesto, el contacto y esplendor de la riqueza mercante con mayor notabilidad, perdurando durante varios siglos (De Hoyos y Adroher, 2002:12).

Atendiendo arqueológicamente al impregnado factor social, uno de los puntos que mejor describen el resultado de esta transformación política fue traído por el plano urbano-familiar. Es decir, los parecidos contextos de los hogares y otras viviendas familiares, se organizaron ante el supuesto cambio originario por esta revolución económica de contacto. Siendo el caso ibérico muy conocido por qué su planimetría generalmente, estaba organizaba por viviendas conectadas a través de calles, que a su vez, se adaptaban a la orografía de zona (De Hoyos y Adroher, 2002:12-14), y desde donde se relacionaban las unas con las otras, normalmente, por distintos espacios superpuestos (bancales) (Rodríguez, 2011:13). Una superposición espacial que nos alumbra el antiguo origen agrícola-ganadero, y que irá evolucionando por los nuevos contactos clientelares comerciales (De Hoyos y Adroher, 2002:20-21).

Debemos hablar por ello, de lo que se ha podido conocer sobre la estructura domestica etrusca, donde sus indicios aparecen con la cultura villanoviana, antiguas aldeas de cabañas se fueron empedrando, hasta configurar auténticas fortalezas defensivas (Barros, 2017:37-38). Un proceso de la reconocida actividad económica-comercial, que se autenticó por la emergente sociedad enriquecida, gracias a la arcaica producción agrícola, minera, y sobre todo, naval (Alfaro, 2013:2).

Este proceso llevará a cabo un cambio, más que evidente, en la remodelación de los hogares, puesto que fue la principal esencia de estas poblaciones, en relación con el medio familiar. De esta misma manera, la transformación del hogar familiar etrusco se distribuye en una serie de pequeñas estancias, conectadas por medio de un espacio interior, aunque acabarán por confeccionarse, desde un patio principal que conducía al

resto de habitaciones (Ortega Andrade, 1993: 61). Sin duda alguna se reconoce claramente, un modelo bastante conocido que petrificará este diseño en lo que se conoció con la futura *domus* romana.



Esquema de casa etrusca en el período arcaico (s.IX a.C - VIII a.C)

Esquema de la casa etrusca posterior, s.VI a.C

Fig.10. Evolución de la vivienda etrusca dispuesta por un patio interior, desde donde se dividían el resto de las estancias comprendida entre los siglos VIII-IV a.C. Título: El cambio espacio del medio urbano en la cultura etrusca. Fuente: <https://www.tinyarchitectures.com/post/la-casa-patio>

Hemos conocido también que el espacio domestico ibérico quedará transformado, desde un solo espacio central, normalmente con un patio interior, hasta los diferentes lugares que se especializan para cada una de las tareas que se llevan a cabo, como ocurrirá con las actividades textiles, cerámicas, siderúrgicas, agrícolas, ganaderas, etc. (Reyero, 2012:49). La actividad comercial, pasa a tener un lugar predominante a partir de esta nueva esquematización en el medio urbano y familiar.

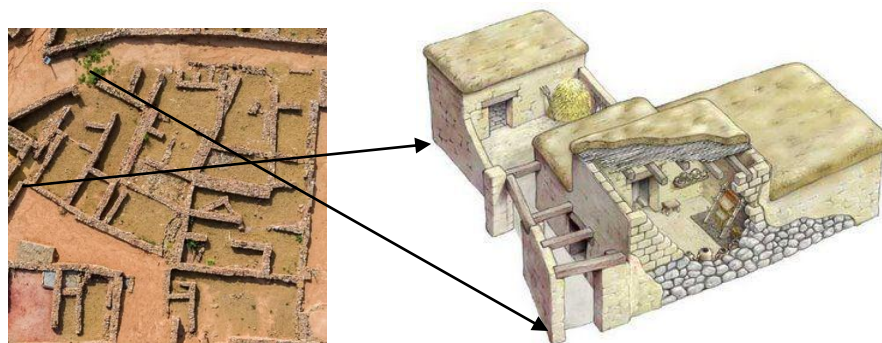


Fig.11. Espacio urbano ibérico dispuesto de varias estancias, conectado por un mismo espacio abierto, ubicado cronológicamente entre los siglos VI-IV a.C. Título: La evolución urbana del espacio ibérico Fuentes <https://www.pinterest.es/pin/441563938435765243/> <https://cultura.castillalamancha.es/patrimonio/yacimientos-visitables/cerro-de-las-cabezas>

Aparte de la importancia del estos espacios internos en el medio urbano, debemos de pensar en ellos como la auténtica esencia de la comunidad prerromana. La población que los integra es quien estructura, organiza y comercia, reza, y se relaciona, a través de los distintos agentes sociales, que a su vez, se intensificaba dentro de los hogares, y con ello, en las disposiciones de las áreas pública y privada, como también,

los principales elementos más característicos de ambas sociedades, el espacio sacramental y funerario.

Nuestra consideración nos lleva a pensar que pudo entenderse, entonces, la diversificación de la población a través del espacio domestico-familiar. Ya que en diferentes trabajos de Historia de género, y arqueología feminista, se considera que estas sociedades primigenias fueron la base desde donde nace la ideología del género social y adherida profundamente por la tradición Antigua (Romero, 2007:3-4)

En el ejemplo de la sociedad etrusca e ibérica, ambas comprendían una heterogénea similitud que hemos observado de manera muy diferente por su estructura política-familiar, muy distinguida de la interpretación grecorromana. La interpretación en sí fue que la mujer ibérica se representaba con mayor protagonismo dentro de su propia cultura, algo que se conoció, paralelamente, entre diferentes comunidades mediterráneas, por esa relación especial del parentesco femenino, donde esta depositaba la responsabilidad familiar y política, más relevante, entre los principales estamentos sociales ibéricos (Rísquez, 2015:64). Hablamos entonces, de un determinante protagonismo femenino que se reflejará en diferentes espacios, dentro y fuera del ámbito doméstico, relacionados con esta cultura prerromana, donde tenemos que hablar de su representatividad por actividades como la producción cerámica, elementos agrícolas, responsabilidades maternas, ejercicios religiosos, de profundo carácter sacramental, y por supuesto, de actividades como la responsabilidad textil, una de las más conocidas dentro de las sociedades clásicas (Rísquez, 2015: 65). Aunque es cierto que no podemos determinar este tipo de actividades, solo y exclusivamente femeninas, pues se han documentado enterramientos masculinos con herramientas utilizadas en actividades domesticas, textiles y cerámicas (Mozota *et alii*, 2007: 214-215), cambiando profundamente este discurso de la relación domestica-femenina. En este mismo punto, podemos encontrarnos con la perspectiva arqueológica que nos relata una interpretación bastante diferente, acerca del papel que poseyó la mujer etrusca. En distintos trabajos hemos podido conocer que la representación de la mujer, en la sociedad prerromana itálica, no siempre fue la misma, quedando considerada como un sujeto pasivo dentro de los espacios privados, al igual que en el contexto familiar clásico (Barros, 2017:102-104). Aunque, por otro lado, en el caso de la población Tarquinia, de amplio dominio territorial en áreas del sur itálico, la concepción de esta fue bastante distinta, pues se conocen fuentes clásicas, donde se la critica tajantemente por hacer uso del espacio público (Pinna, 1996: 31-32), de participar en banquetes familiares, o de no corresponder con la imagen inactiva que se entendía para la mujer griega (Barros, 2017:124-125).

Lo anterior, tendría una lectura parecida a lo que nos habla el investigador Henar Gallego Franco (1997), nos habla sobre el estudio de las distintas perspectivas que existen en las fuentes clásicas, donde explica que la cultura antigua observó la acción protagonista de la mujer prerromana de manera muy distinta, al modo en que lo hacía la figura femenina romana.

De un mismo sentido, podemos observar que hubo un paralelismo cultural, que aunque no se pueda considerar como puramente “matriarcal”, si que reconocía la participación de la mujer, sin aparentes prohibiciones, dentro del espacio que ocupase. Es decir, no solo no llevaría a cabo actividades emparentadas con la protección y descendencia familiar, sino que también era quien “ostentaba” el carácter político familiar, por medio de esta relación con el resto de la comunidad. Posiblemente por ello se conoce la amplia justificación documental y bibliográfica reciente de la acción femenina prerromana, en lugares políticos y religiosos (García y Romero, 2015:52), actos de celebración y festejo (Ambrosini, 2018:27), y otras escenas familiares (Barros, 2017:125-127).

Hablar entonces de un posible lazo de unión entre las distintas culturas prerromanas, más concretamente en el caso de la cultura ibérica y etrusca, es hablar de su profunda creencia religiosa, dirigidas ambas por la protección sacramental familiar y funeraria (Gelabert y Blázquez, 2005). Una actividad que estaba puramente introducida por medio del mundo espiritual (Llobregat, 1982:80-81). Es decir, si algo podemos entender como relación cultural puramente evidente, entre estas dos comunidades, es sinceramente, el papel del culto religioso y la muerte. Encontramos así, que la cultura etrusca responde ante cierto carácter social, tal y como lo podemos interpretar, dentro de su contexto histórico, con semejanzas religiosas culturales de todo tipo, ya sea por la reconocida influencia política y comercial, emparentada con deidades naturales, y a la vez con dioses orientales, una mezcla entre lo humano y lo misterioso que se autentifica con una serie de actividades sacramentales primitivas (Barros, 2017: 22-24; Monserrat, 2013: 366-367). Podemos también conocer, que el carácter fue tan relacionado, a lo que la religión ibérica interpretaba, por esa asimilación religiosa por otras de comunidades mediterráneas coexistentes, que se van poniendo en contacto, en este caso, por el fuerte carácter religioso, ante la primitiva relación que tuvieron estas divinidades femeninas, proclamadoras de la fertilidad maternal ibérica (Galán y Mira, 2018:52).

Sin lugar a dudas, un acercamiento socio-cultural, entre un gran caldo de cultivo, como fue la religión prerromana mediterránea (Llobregat, 1982:81), por la heterogeneidad de cada uno de sus panteones, celebraciones, personalidades religiosas, deidades secundarios, santuarios, etc., (Blázquez 1979:74-78). De esta manera, el factor humano vuelve a unirse por un mismo lazo humano, entre estas dos

comunidades prerromanas. Especialmente, el que nos revela la importancia del mundo funerario, por conocidas fuentes bibliográficas y arqueológicas, que nos explican la notable relación política, artística y simbólica que varias necrópolis, algunas muy conocidas, declaran su carácter aristócrata ibérico y etrusco, evidenciado en los últimos años. (Gascón Matesanz, 2015: 121).

Dentro del mundo ibérico se habla de una gran relevancia histórica que llevó a cabo la celebración de banquetes y ceremonias aristócratas en honor del difunto (Cardiel, 2011:121-123). Generalmente, estas evidencias arqueológicas se constatan en tumbas, en estilo pozo y de cámara funeraria, con restos cerámicos mediterráneos, y con ello, esculturas de diferentes animales, relacionada con la simbología *apotropaica*, como también ocurría en la cultura etrusca (Ambrosini, 2018:22; Mira y Galán, 2018:59; Blázquez, 1990, 15-16).

Este tipo de celebraciones de profundo significado religioso se llevó a cabo por las familias principescas etruscas y principales ordenes sacerdotales (Blázquez, 1979,78-80), como podemos conocer en distintas tumbas muchas de estas actividades son parte del decorativo resultado de estos edificios sepulcrales, en donde, aparecen todo tipo de simbólicos personajes danzantes, actividades y juegos, que evidencian la vitalidad que llegó a poseer la cultura etrusca mediterránea (Barros, 2017:126-128; Ambrosini, 2018: 21).

Un verdadero testimonio elaborado en piedra que no podíamos olvidar mencionar gracias al reconocido estudio que dirigió el investigador José María Blázquez (1986), por las innumerables características políticas, artísticas y arquitectónicas, que existen entre diferentes yacimientos ibéricos, como el de la cámara funeraria de Toya, dentro de la provincia de Jaén en la Alta Andalucía, con fuerte influencia oriental etrusca, como se conoce en la tumba principesca de Caere, en la región del norte del Lazio, dentro de la península itálica (Blázquez, 1960:235-237). Este es solo un ejemplo del claro acercamiento, y aunque es nos complicado aunar en ciertos temas, por lo comprometedores que son, nuestra investigación si ha podido encontrar bastantes respuestas dentro del recurso del acercamiento humano, en este caso funerario.

Una vez más nuestro proyecto sobre didáctica histórica, nos permite entender cómo y qué manera se pudo reflejar un mismo hecho histórico, en concreto, entre estas dos sociedades de relación socio-cultural tan ambigua, aún sabiendo, que nunca entenderemos si hubo algún tipo de contexto político, representación simbólica, e información oculta entre todas las evidencias conocidas, no nos cabe duda que ambas comunidades llegaron a compartir un mismo tiempo histórico que les permitió comerciar, e influenciarse entre sí, por su enriquecedora relación cultural.

Volvemos a incidir que nuestra intención espera que este tipo de trabajos continúen resolviendo lo que queramos conocer sobre el pasado. Pues es la única representación

desde donde aprenderemos cual podrá ser el resultado de nuestra simbiosis social, sin importar los kilómetros que nos separen geográfica y culturalmente.

4.2. Nuestra perspectiva histórica sobre la cultura prerromana en las Aulas:

Tras entender cada uno de los apartados anteriores, acerca de la importante influencia que conserva la cultura prerromana en la actualidad, pasamos desarrollar qué representa este proyecto educativo junto al importante desarrollo patrimonial (Ariza, 2010), dentro y fuera del aula, con el que introducimos el diseño pedagógico y personal de nuestra proyección educativa.

Para nosotros el significado de la enseñanza y el valor de su aprendizaje son las bases principales que fundamentan nuestra herencia cultural, por todo lo que nos preceden. Y es a partir de aquí desde donde queremos enfatizar nuestro ejercicio de reflexión, pensamiento personal y cognitivo para con nuestro alumnado de 1º de ESO (Santisteban Fernández, 2010: 34), pues a partir de la educación secundaria obligatoria se debe interiorizar y controlar el ejercicio de reflexión ontológica. Una actividad que desarrolla distintos niveles de capacidad intelectual, donde les motive activar diferentes comportamientos sociales y lógicos (Pariente y Perochena, 2013), como la mayor importancia que esto merece, el acceso a una educación competente, multidisciplinar y real para su presente personal y futuro profesional. Nosotros, como formadores de la educación, siempre debemos mantener nuestro compromiso en desarrollar distintas aplicaciones educativas y nuevos conocimientos que permitan seguir evolucionando a partir de nuevas propuestas pedagógicas, hasta erradicar la complicada labor de “enseñar” con medios demasiado “rudimentarios”, o que incluso, han perdido el efecto de enseñanza por reconocer exclusivamente el engañoso interés de su resultado académico.

La posibilidad de enseñar a través de las Ciencias Sociales debe de inculcar una manera de pensar, comportarse y actuar en sociedad, de una manera democrática, por medio de distintos tipos de aprendizajes que nos aporten no solo unas herramientas educativas, sino un uso complementario y bidireccional de las mismas, para utilizarlos con nosotros mismos y con quienes nos rodean. Pues al fin y al cabo, esto es uno de los principales objetivos que tiene la educación en la actualidad (Campos *et alii*, 2014: 321-323)

En nuestro caso, como aspirantes a profesores de la disciplina histórica, hemos ido conociendo, gracias a las asignaturas de Ciencias Sociales, increíbles enseñanzas educativas que nos han permitido tener diferentes ideas que estructuran nuestra

proyección didáctica, algunas corroboradas durante nuestro paso por las prácticas docentes en el centro educativo donde las hemos llevado a cabo.

Para nosotros entender esto, nos ha llevado algún tiempo, pues nunca habiéríamos pensado que acabaríamos teniendo que explicar del enigmático porqué de esta asignatura. Y al igual que nosotros, otros muchos investigadores, quienes también han caído en la cuenta de la amplia gama de posibilidades que este tipo de asignaturas muestran, ya que además, nos dejan al docente todo un abanico de metódicas estrategias con el que poder enseñar, aprender y crecer por diferentes escenarios pedagógicos, como serán el plan artístico y arqueológico, es decir, el recurso del medio patrimonial (Cuenca y Estepa, 2011: 46; Larouche y Triviño, 2019: 20-21). Y aunque esto seguirá siendo una lucha perpetua, entre profesores y estudiantes, por encontrar la clave del éxito educativo efectivo. Aunque donde verdaderamente se observa un efectivo resultado educativo tiene que ver con la enseñanza a partir del aprendizaje, en nuestro caso, el patrimonio tiene para con la educación un gran reconocimiento, como bien nos explica el profesor Jesús Estepa Giménez, (2001) en su trabajo sobre la docencia a partir de las Ciencias Sociales y el patrimonio cultural. Especialmente, para que no se siga conociendo la Historia, como la “mal entendida” por todo aquel alumnado que no acaba de reconocer el importante significado democrático que esta transmite y conserva a partir de sus capacidades educativas dentro y fuera del aula.

Será entonces, cuando hayamos podido encontrar nuestra perfecta nueva vía de estudio, por medio de la elaboración de una mejor metodología histórica, más sencilla de interpretar, útil de manejar, y por supuesto, responsable para conocer un eficiente resultado educativo, que es lo que más debe de prestar nuestra atención, aparte de lo cuantitativamente matemático.

Insistimos que parte de la nota objetiva que se obtenga, lo que buscamos queda resumido en todo aquello que el estudiante adolescente demuestre conocer e interpretar.

Toda una serie de valores y responsabilidades que debe gestionar como ciudadano (Santisteban Fernández, 2010:43), por medio de la elección de nuestra temática prehistórica (Zapatero Ruiz, 2010: 166), que no busca otra cosa que ver especialmente, el instructivo reconocimiento de la cultura prerromana a través de la educación cognitiva por medio de las aulas y el alumnado (Gonzalo Ruiz, 2010:162).

Siendo este uno de los proyectos personales más importantes, con los que entender la metodología basado en lo histórico, y su considerable demostración didáctica, nuestra intención resolverá distintos conocimientos (social, artístico, económico y políticos) desde un punto de vista digital (Giménez Estepa, 2011: 48-49), para que podamos demostrar lo que siempre hemos creído acerca de esta etapa preclásica, como una de las más multidisciplinares por su heterogéneo peso cultural.

A simple vista la cultura prerromana conoció una división cronológica que dentro de los manuales magistrales no termina de ser lo suficientemente amplia (Zapatero *et alii*, 1997: 160-161). Es decir, en los últimos años hemos conocido que la enseñanza de la historia tiene distintos porcentajes a la hora de estudiar cada uno de sus periodos, y concretamente, la Historia Antigua y Prehistoria (Gallegos, 2019:4-5), por no hablar de la Protohistoria (Lorite, 2020: 4)³, no son los que mejor obtienen un resultado justo y adecuado para estudiarse y comprender su discurrido desarrollo socio-cultural.

Una animadversión que no entendemos por la responsabilidad que notables trabajos de diferentes investigadores e investigadoras pertenecientes a la revista de la Universidad de Murcia, *Panta Rei* (2019)⁴, reivindican sobre la didáctica histórica, especialmente enfocado en la representación de la cultura en la edad Prehistórica y Clásica para que se reivindiquen nuevos proyectos educativos sobre estos periodos históricos en la actualidad.

Hasta aquí todo debería quedar más claro por qué nuestro interés y convicción centra la enseñanza de la cultura prerromana dentro y fuera del espacio educativo. Ya que hemos aprendido y enseñado esta cómo la etapa más extensa de todo nuestro pasado humano. Dado lo acertada que es para periodos educativos como el de la ESO, comprendido por cada una de las etapas más transformadoras y determinantes en la educación básica del joven estudiantado.

Hablamos de conocer los antiguos procesos en los que participó el modo de vida prehistórico hasta iniciarse la revolución ideológica predeterminada con la Antigüedad Clásica. Un cambio histórico que no ha tenido precedentes, conocido para la disciplina historiográfica como Protohistoria, y que dentro de este trabajo, es donde se introduce el verdadero significado de la cultura preclásica, tal y como debería entenderse esta pedagogía historia prerromana.

Pues bien, lo más correcto es organizar todas estas ideas para tratar de entender cuál es el problema, si se trata de un complicado uso conceptual, o si por el contrario, tiene que ver con el objetivo cronológico y su mal gestionada metodología. A partir de esto, podremos adentrarnos en este complicado escenario escolar, y para que nos sea más

³ Nuestro propósito educativo sobre la reivindicativa enseñanza de la cultura prerromana, a través de la Protohistoria, fue el anterior trabajo que elaboramos para nuestro proyecto final de carrera, por eso la elección y diseño de nuestra unidad didáctica tiene que ver con la perspectiva histórica y cultural de la sociedad ibérica en relación a la comunidad etrusca, una posible herramienta que demuestre el potencial educativa de este periodo histórico.

⁴ <https://www.um.es/cepoat/pantarei/catalogo/pantarei2019/>

sencillo, concentrarnos en un alumnado que pertenezca a unos criterios de enseñanza que nos permitan comprender qué les compromete a ellos el significado de la asignatura de Geografía e Historia, especialmente, con la etapa prerromana, para que se siga investigando con mayor ahincó en la actualidad.

En nuestro caso, entendemos el significado por la cultura prerromana como un ejemplo de didáctica educativa para integrar la asignatura de Geografía e Historia en estudiantes recién llegados al primer curso de 1º ESO.

Desde aquí será donde aparezca un resultado de enseñanza renovador, e independientemente, de hacer juicios de valor del porqué se sigue estudiando esto, y en la irreverente manera en qué se hace. Uno de nuestros objetivos es inculcar el interés de un correcto aprendizaje. Una valoración de estudio que les motive a elaborar una percepción histórica unida a lo personal, para que se conozca con educativa importancia patrimonial.

Finalizamos con este apartado de didáctica con la definición de nuestra proyección didáctica a través del pensamiento histórico y la responsabilidad cultural aprendida con el aprendizaje patrimonial. Toda una serie de experiencias educativas que hemos podido explicar en este apartado, y que también hemos estudiado y conocido con trabajos como el de Jesús Giménez Estepa (2017), quien nos explica de la infinitiva posibilidad de mejorar, desde donde mejor podamos aprender, porqué es desde aquí, como se conoce el mejor resultado para las Ciencias Sociales, gracias a la experiencia arqueológica, patrimonial, museológica, o de cualquiera otro ejercicio que consiga acercar la enseñanza de la cultura histórica para alumnado de 1º ESO.

Sencillamente, es por esto por lo que hemos elegido a este primer grupo académico como seleccionado para su implicación y desenvoltura en el aprendizaje por experiencias históricas, resultado de este proyecto de educación y de desarrollo didáctico.

Un curso que se inicia en sus primeras aplicaciones y competencias del primer currículo escolar obligatorio, introducido mediante cada una de sus responsabilidades como jóvenes estudiantes del 1º curso y etapa de ESO como bien nos explica el artículo número 10 organizado por real decreto que lo proclama en el año 2014 (Real decreto 1105/2014). Traído por una serie de objetivos y competencias que deben estar integrados en el currículo del alumnado de primer ciclo y curso para la educación secundaria obligatoria. Unas obligaciones que se basan en diferentes criterios exigidos para la obtención de unos estudios básicos que les acreditan a conocer, comprender, diferenciar y reflexionar, cada una de las etapas que comprende la asignatura de Geografía e Historia, en este primer curso de educación secundaria.

No obstante, y para una mejor composición de la didáctica y metodología pedagógica, hemos complementado nuestro proyecto con el manual de introducción a la materia de Geografía e Historia, donde los estudiantes reciben y atienden esta asignatura educativa, gracias a este libro de texto perteneciente a 1º de ESO, por la editorial Santillana Grazalema de la versión autonómica para la comunidad andaluza, y que ha sido publicado en el año de 2020.

Diferentes materiales sobre didáctica, su uso y composición para realizar esta experiencia nueva de la que podremos estructurar un programa personal que nos introduce en nuevo periodo personal y profesional, sin precedentes. Y como hemos aprendido, con el que estamos seguros de influenciarnos para seguir avanzando hasta convertirnos en lo que nunca hubiéramos imaginado que podríamos llegar a ser, auténticos profesores especialistas en el campo de las Ciencias Sociales.

4.3. Propuesta didáctica.

Descubrimos que el significado de la cultura prerromana tiene tras de sí una de las historias de la antigüedad más emblemáticas acontecidas dentro y fuera de la península ibérica.

Por eso nuestro interés se centra en la oportunidad que muestra hasta qué punto puede responder muchas de las preguntas que en la actualidad nos hacemos sobre porqué cambia nuestro sistema, el modo en el que lo hace, y sobre todo, del amplio aprendizaje que obtendremos mediante su diseño basado en la enseñanza-aprendizaje. Para esto se ha desarrollado una proyección educativa que está introducida por una de las unidades del todo el temario que completa el currículo básico educativo, para la asignatura de Geografía e Historia para el primer nivel de ESO (López et alii, 2020), con una unidad didáctica que se quiere diferenciar de la peyorativa perspectiva nacional y regionalista de su enseñanza y principales manuales (Fernández, 2011:336-338). A parte del importante valor social y ciudadano, donde se introduzca la verdadera explicación de lo que supuso la cultura ibérica, dentro y fuera de la península, antes de que pasará a denominarse con otro nombre por la aleccionada civilización clásica.

Como observamos, este tipo de justificaciones son las que nos mueven a querer reconsiderar de la autenticidad histórica y patrimonial, abiertamente, no se conoce de este periodo tan alejado de nuestra Historia Antigua. La misma que nos separa de sus intrínsecos inicios en el territorio actual nacional y autonómico.

Guiados por esta disciplinaria orden ministerial, que a su vez debe adaptarse por el plan legislativo autonómico, nos quedaría que la educación secundaria obligatoria, más concretamente con la materia de ciencias sociales, Geografía e Historia del curso 1º

ESO, se compromete a contabilizar en su currículo con una serie de competencias que nosotros integramos en nuestra interpretación didáctica por su cometido responsable, centrado en la implicación de valores propios del ciudadano, donde su actitud, participación y responsabilidad sean los contenidos mejor valorados de esta asignatura tan especial para el desarrollo cognitivo y social de nuestro alumnado.

De esta manera nuestro trabajo didáctico se caracteriza por los distintos criterios que se ajustan a la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la misma que también recoge las principales bases geográficas conocidas del panorama europeo y estatal en el que se recogen la descripción de espacio históricos, patrimoniales, referencias artísticas de cada uno de los periodos históricos comprendidos en estos espacios geográficos, y con ello, el valor social, civil, lingüística y cultural con lo que todo esto representa para comprender la sociedad actual. Y todo esto, quedaría introducido dentro de un mismo bloque 3 por el que la asignatura Geografía e Historia que coordina todas sus unidades. Algunas de estas se relacionan más con las etapas históricas más icónicas de nuestro pasado histórico, pertenecientes a su vez a todos estos espacios europeos, nacionales y autonómicos, consecutivamente hablamos desde los primeros periodos de la Prehistoria, los grandes pueblos fluviales, y con ello, el reconocido valor histórico patrimonial de las comunidades prerromanas y de etapa clásica, por diferentes relaciones sociales, artísticas, culturales, religiosas y políticas.

No cabe duda que la obligación de nuestro trabajo no solo enfatiza la experiencia por conocimiento, sino que podríamos hablar que para la realización de todo su currículo de competencias, y criterios de evaluación, nos permite acceder a un amplio trabajo basado en proyectos, actividades que integren a otras materias con las que estructurar un desarrollo educativo multidisciplinar, y sobre todo, y para nuestro perfecto plan didáctico, la elección de las salidas fuera del aula, como actividades-experiencia, que nos ayudan a comprender y llevar a cabo lo aprendido por medios patrimoniales, locales y nacionales, de la mano de toda una serie de asignaturas científicas dirigidas desde el plano arqueológico, artístico y museológico.

No obstante, no seríamos totalmente sinceros si no reiteramos que nuestra decisión acerca de la perspectiva histórica, busca emparentar a dos culturas pertenecientes a la etapa prerromana, para acercar el entendiendo su metodología cultural, y la implicación de su ideología de género actual, para que este tipo de actividades didácticas hayan sido suficientemente pedagógicas para entender de la importancia de su enseñanza humana, en relación con asignaturas como Geografía e Historia, introducida desde el ámbito de Ciencias Sociales. Y por ello, y solo por ello, nuestra intención será recalcar que la esperanza de la enseñanza, tiene mucho que ver con el

punto de vista con el que se mire. En nuestro caso estará centrado en el medio local de nuestro mismo centro educativo en el que realizamos las prácticas, más concretamente con el Instituto “Reyes de España” de Linares en la provincia de Jaén, desde donde extenderemos distintas aplicaciones didácticas a partir de la rama académica de las Ciencias Sociales, en relación con diferentes experiencias y enseñanzas basadas en el aprendizaje dentro y fuera del espacio educativo de nuestro centro.

Finalmente esto será lo único que mueve nuestro interés para desarrollar en defensa y resultado de la correcta calidad docente, gracias a la oportunidad que nos da esta experiencia educativa con el máster universitario basado en la profesión educativa y acompañado de las resolutivas prácticas en centros educativos reales. Porque es entre estos dos espacios donde mejor podemos implicarnos social y culturalmente como personas dedicadas a la actividad didáctica. Relegando al alumnado como principal sujeto, en nuestro caso perteneciente al primer ciclo de ESO, y del que tanto se espera que aprenda con este acercamiento educativo para la asignatura de Geografía e Historia.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA:

5.1. JUSTIFICACIÓN:

Llegados al segundo apartado de este trabajo educativo, pasamos a centrar los primeros puntos que estructuran nuestro proyecto personal. Todo ello a través de un único sistema, y medios legislativos que lo justifican para diseñar este nuevo recurso de unidad educativa basada en la representación pedagógica sobre la Historia prerromana y su relación con el alumnado de 1º ESO.

5.1.1. Justificación curricular.

Nuestro proyecto didáctico está compuesto por dos apartados como es el científico histórico, centrado en la importante valoración cultural sobre la sociedad prerromana en la actualidad, y unido a la metodología educativa, su justificación legislativa que nos permite diseñar nuestra proyección didáctica. Una que contribuye a integrar una serie de conocimientos históricos, resaltarlos por medio de unos contenidos centrados en diferentes disciplinas didácticas, y finalmente, adaptar un temario educativo con la intención de una nueva enseñanza que se resuelva por este tipo de propuestas educativas activas propias de una actividad docente eficiente.

Para empezar hemos seleccionado para nuestra proyección didáctica la etapa escolar perteneciente al primer ciclo de ESO, introducida por el ámbito legislativo de la comunidad andaluza. Aunque no debemos olvidar que también por la legislación del

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a su vez, quedará ajustada al interpretativo espacio legal de nuestra constituyente autonomía andaluza.

De esta misma manera, y con motivo de este trabajo fin de Máster, debemos elegir bien nuestro tema, que se adecue correctamente a las competencias, y con ello, introducirlo en el primer nivel de etapa dirigido por la Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Una ley que está coordinada y dirigida por una normativa supeditada por la Ley Orgánica 3/2020, de 19 de enero, para la mejora de la calidad educativa nacional.

Todo seguido y estructurado por un esquema teórico-educativo, a través de una programación didáctica que lo introduzca, en un mismo escenario autonómico andaluz, que está sometido a la responsabilidad constituyente dirigida por unas las leyes estatales y autonómicas específicas.

Nuestra normativa atiende a toda una serie de requerimientos que debemos tener en cuenta por la diferencia entre la disciplina académica de ESO y Bachillerato. Todo está integrado por diferentes niveles que componen esta clasificación legislativa. Empezamos por referirlos a todos, ordenadamente, como son las Leyes Orgánicas, los Reales Decretos, Decretos y finalmente las Órdenes.

Cada uno se diferencia por medio de su corporación administrativa en primer lugar tenemos la representación del Estado Nacional, compuesto por el Ministerio de Educación, quien aprueba estas normas en las cortes, es decir, la Ley Orgánica y el Real Decreto, un medio que busca imponer y entender la educación a nivel nacional. Esta ley orgánica da pautas generales sobre todas las leyes educativas, es decir, todas están integradas en esta. Al igual que el Real Decreto, que está centrado en la atención educativa del nivel para ESO, Bachillerato, y otras disciplinas académicas. Al mismo tiempo, la Comunidad Autónoma pasa a componer la redacción de sus normas educativas por el seguimiento del Decreto y la Orden. Esto nos permite conformar una serie de objetivos y competencias que estas formaciones legislativas necesitan integrar y explicar para la perfecta relación educativa, legislativa y judicial. Una especialidad legal que necesita de hasta dos años para adecuarse, autonómicamente, a las leyes orgánicas que las administran dentro de este espacio autonómico.

La ordenación de cada uno de estos organismos legislativos quedaría de la siguiente manera:

En el espacio Ministerial:

- **Ley Orgánica** que afecta desde el nivel de Infantil, primaria, ESO y Bachillerato.
- **Real Decreto** que estructura su atención en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Y en el espacio Autonómico:

-**Decreto** Autonómico que dirige el Currículo de la Educación Secundaria (Obligatoria).

-**Orden** Autonómica que se desarrolla el espacio escolar correspondiente Bachillerato Andaluz.

Una vez comprendido este laberíntico espacio constituyente, pasamos a introducir nuestra ordenación reglada por la que centramos la atención correcta para nuestro nivel de etapa, materia y aula seleccionadas. Todo se debe vincular correctamente para que nuestra proyección didáctica quede adecuada al currículum oficial.

En nuestro caso, esta propuesta educativa se introduce paralelamente con la legislación que rige la comunidad andaluza, pero también, debemos de saber que leyes estatales la establecen. Es decir, la ordenación y nivel educativo nacional, con el que se componen las bases de nuestra proyección educativa autonómica. Si la nuestra está centrada en el nivel educativo de la Educación Secundaria Obligatoria, este proyecto se introduce con el primer ciclo de la ESO, y a su vez, introducido por el curso de 1º ESO que integra en su currículo académico la materia de Geografía e Historia.

De esta manera ordenamos las principales leyes que organizan nuestro trabajo educativo por la **normativa estatal**:

- Ley Orgánica 3/2020, de 19 de enero, para la mejora de la calidad educativa (LOMLOE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Y continuamos sumando las normativas y competencias educativas que deben atender a las exigencias del currículo básico **para la comunidad autonómica andaluza**:

- ORDEN ECD/65/2015DE 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.
- DECRETO 111/2016, del 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad autónoma de Andalucía.
- ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Sería útil explicar este amplio conglomerado de normas legislativas, cada cierto tiempo suelen modificarse, por una serie de exigencias, competencias y otra serie de disposiciones estatales y autonómicas efectuada por estos trashumantes cambios de

gobiernos autonómicos y nacionales. De esta manera, y en lo que refiere esta proyección didáctica, tenemos que hablar de algunos cambios de último momento que hemos encontrado en estas leyes citadas anteriormente.

En primer ejemplo, tenemos que hablar de esta primera ley educativa estatal que se dirige hacia un mismo desarrollo educativo de los niveles de ESO y Bachillerato, en el caso de la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre por la que se modifica la ley 2/2006, de 3 de mayo, de educación. En esta nueva legislación educativa se incorporan nuevas metodologías por otras, donde las competencias sustituyen a los contenidos, y donde algunos centros recogen mayores poderes administrativos, y donde centros concertados y enseñanzas especiales cambian o se suprimen de cara al siguiente curso escolar 2021/2022.

Hablamos de que esta quedaría como el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato. Donde se conocerá una nueva perspectiva pedagógica, que aunque se compone de aspectos introducidos por la anterior ley orgánica (LOMCE), pasa a defender la igualdad, el respeto y la inclusión como parte democrática propia de las bases constituyentes que rige a la heterogénea sociedad española.

Se deberían conocer algunas de sus principales características elementales para con la administración que la coordina hacia el alumnado y profesorado que son los principales cuerpos corporativos que la deben complementar profesional y académicamente. En especial hablamos que quedaría una selección curricular educativa comprendida entre dos ciclos de enseñanza secundaria obligatoria, en un primer ciclo encontramos los niveles de 1º y 2º, seguido de un segundo ciclo, compuesto por los niveles de 3º y 4º. En este mismo espacio de enseñanza secundaria se le añade el currículo del nivel académico perteneciente a los dos niveles de Bachillerato donde encontramos los cursos de 1º y 2º introducidos en la enseñanza secundaria no obligatoria.

Por esta misma dinámica introducimos la normativa autonómica donde podemos conocer que su estructura se explica mediante el DECRETO 111/2016, del 14 de junio, por el que se establece toda serie de objetivos que circunscriben el implícito desarrollo del alumnado, sus capacidades personales, y con ello, resaltar la potencialidad de cada uno de sus conocimientos a través del resto de valores, enseñanzas educativas, las grandes representaciones de esta ordenación y currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad autónoma de Andalucía.

Añadir también que en concordancia con los últimos requisitos legislativos que vienen presentados en la ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde podemos conocer los principales objetivos y

características computables por los que se ordena nuestra materia de Geografía e Historia. Una que se adecua a todo el currículo de asignaturas que integra el curso de 1º de ESO, que coordina, incluye y representa este amplio desglose legislativo educativo.

Y finalmente, de igual modo, tenemos que presentar como se compone la segunda orden estatal donde tenemos la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en el que pasamos a conocer cada uno de las necesidades mínimas que estructuran los centros educativos de Secundaria, en el que esta misma legislación controla sus competencias, obligaciones, normativas académicas, y por supuesto, los criterios a seguir para que el desarrollo curricular sea efectivo y correcto.

Debemos concluir este apartado de justificación legislativo a partir de algunos de los términos más importante con los que pasaremos a desarrollar las siguientes partes de nuestra proyección didáctica. Los más conocidos y representativos del currículo básico que nos marca normativa autonómica para la Consejería de Educación y Deporte Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas clasificadas por:

- ❖ Un apartado curricular completado por distintos contenidos que la definen cada uno de los medios legislativos estatales y autonómicos para cada uno de los sistemas de enseñanza que se conocen en los que organizamos los diferentes niveles educativos con los que participaremos como docentes.
- ❖ Los objetivos hacen caso especial a los resultados obtenidos académicamente, alcanzados tras finalizar los diferentes espacios de nivel y etapa, introducidos por este sistema educativo, que los divide entre ESO y Bachillerato.
- ❖ Las competencias son distintas iniciativas que deben introducir los distintos contenidos propios de cada ciclo, en nuestro caso el de ESO, donde nos aseguran la efectiva resolución de problemáticas y otra serie de exigencias que deben completar el currículo académico en cada nivel de enseñanza secundaria obligatoria.
- ❖ Los contenidos donde aparecen requisitos similares a los objetivos, aunque están concentrados por los conocimientos más relevantes de cada nivel educativo. Dentro de estos se integran una serie actividades que referencian las distintas competencias que deben superarse en cada etapa educativa, y por

ello, reconocerse por medio de competencias adecuadas a cada nivel. En este caso es fácil reconocerlos porque se diferencian y completan por cada una de las materias que corresponden al currículo educativo en cada nivel de secundaria obligatoria y bachillerato.

- ❖ Los estándares de aprendizaje pasan a ser unos criterios de evaluación, propiamente dichos, que nos ayudan a secuenciar mejor el efectivo o negativo resultado de nuestras evaluaciones educativas. De esta manera, podemos conocer mejor el transcurso y desarrollo de nuestra asignatura, entender y observar mejor materias que nos responden a la necesidad y obtención del verdadero resultado final para nuestra actividad docente, y cómo se desenvuelven los estudiantes dentro de esta.
- ❖ La programación didáctica se entiende como un elemento que nos sirve para organizar y planificar cada uno de los criterios de evaluación, planes de estudios, actividades, actividades, tareas y proyectos finales que nos acompañan en cada una de las materias didácticas que realizamos como docentes.
- ❖ Las adaptaciones curriculares finalmente serán las estructuradas que organizan el seguimiento personal de cada alumno en cada asignatura si fuera necesario adaptar el currículo de este. Es decir, por diferentes causas, el alumnado puede necesitar enfocar la asignatura con unas herramientas educativas que se amoldan a sus necesidades personales y académicas por dificultades, problemas o incluso accidente. Conociéndose este tipo de circunstancias se diferencian de dos tipos como son las significativas y las no significativas.

Toda una red legislativa que organiza la faraónica planificación docente con la que llevaremos a cabo cada una de nuestras metodologías educativas que harán más factible y el seguimiento de la programación didáctica que se adhiere a cada centro a través de nuestra ordenación vigente constitucional.

5.1.2. Justificación social del centro.

Llegados a este apartado social debemos explicar que la elección de nuestra referencia educativa la hemos preferido describir ante las distintas experiencias personales que hemos vivido durante la realización de las prácticas docentes.

Estas han sido realizadas dentro del centro público IES “Reyes de España” un instituto ubicado en la ciudad giennense de Linares. Un espacio muy centralizado por el acceso hospitalario de San Agustín de esta misma ciudad.



Fig. 12. Vista de la fachada principal del Instituto Politécnico de Enseñanza Secundaria “Reyes de España” de Linares, Jaén. Título: La puerta de un sueño vocacional. Fotografía propia.

Como decimos su localización permite al centro comunicarse con otros institutos de secundaria, ubicados en la misma avenida, como el IES “Cástulo”, sino también, con demás centros educativos de enseñanza primaria que son los focos principales que envían nuevo alumnado para continuar con su currículo de enseñanza secundaria en este mismo centro. Aunque también es cierto que gracias a la requerida accesibilidad de su ubicación comarcal, hace que se conozcan localidades aledañas que envíen a su alumnado a este centro como son las pedanías rurales por lo que muchos acceden al centro por la rentabilidad económica y sobre todo por la cercanía de estas localidades como Torreblascopedro, Begíjar y Campillo del Río entre otros municipios.

La esencia de este centro nace por el amplio espacio social que se recoge dentro del centro, y como tal entidad educativa, esta nos muestra una realidad económica y familiar muy variada donde se reconoce un alumnado perteneciente a la clase media, y también, alumnos en peligro de exclusión social, como también estudiantes de distintas etnias y religión como población gitana, islámica y anglicana.

5.1.3. Contextualización del aula y gestión escolar.

Nuestra realidad nos muestra un centro educativo completamente preparado, pues en los años se ha ampliado su programa académico de una manera muy diversa, pues es uno de los espacios educativos con mayor cantidad y oferta educativa.

En este centro se conocen varias ramas de enseñanza educativa secundaria, con la posibilidad de desempeñar distintas opciones bilingües de habla inglesa, alemana y francesa. A ello, debemos sumarle distintos estudios de secundaria obligatoria y de Bachillerato con especialidades tan diferentes como la rama de Ciencias Sociales, Ciencias Matemáticas y Tecnológicas y por supuesto la de opción de Letras y Humanidades. Sumando la posibilidad de atender a otros grupos de adultos y mayores que busquen obtener unos estudios de ESO y Bachillerato por las tardes. Haciendo que

este centro se componga de un elevado número oficial entre alumnado y equipo docente y directiva del propio centro.

Sin duda, todo esto es posible por el innovador trabajo y esfuerzo de la gestión de toda su comunidad educativa que hace posible una enseñanza plural y adaptada a las necesidades tecnológicas actuales. Desde este centro se han renovado todas las antiguas aulas pues se conoce un nuevo programa audiovisual, donde las pizarras digitales, pantallas táctiles y ordenadores del docente hacen que sus explicaciones tengan acceso y conexión a internet. Lo mismo ocurre con las aulas de referencia como la del laboratorio, tecnología, y educación física. Donde podemos incluir todo un gran espacio donde las actividades deportivas se llevan a cabo por diferentes medios como aulas deportivas interiores, como un gimnasio y por supuesto, pistas de atletismo, tenis y baloncesto.

Lo mismo ocurre si hablamos de las disposiciones que ofrece el centro para el profesorado, en el caso de una gran sala de reuniones docentes, equipo directivo, etc. Y con ello, sumar los diferentes departamentos para ordenar y garantizar un correcto ejercicio disciplinar que ponga en concordancia cada una de sus asignaturas con los distintos niveles y etapas educativas que llevan a cabo entre tutores y docentes.

Algo que también debemos incluir en el espacio educativo de los ciclos y formación profesional, donde podemos encontrar auténticas aulas que se instrumentan con todo tipo de materiales emparentados con los módulos de trabajo que estos estudiantes prácticas realizan durante su paso por el taller mecánico, aula de peluquería, farmacia y atención sanitaria dental, o incluso, los últimos las ultimas adaptaciones al currículo de grado medio y superior como técnico en energías renovables y de aplicación y mantenimiento de vehículos híbridos y eléctricos. Como podemos imaginar, este es un centro completo y que tiene cualquiera de las dependencias y áreas necesarias para desenvolverse en cualquier circunstancia. Algo que ha beneficiado durante este último curso escolar, donde se ha llevado a cabo uno de los mayores planes de actuación ante la crisis sanitaria debida a la pandemia Covid-19. No obstante tenemos que aclarar que nuestra propuesta didáctica está introducida y diseñada para un espacio y contexto histórico libre de crisis sanitarias, pandemias mundiales y cualquier situación similar a la que hemos conocido en este último curso escolar 2020/21.

Esto ha hecho que para el desarrollo y control de sus diferentes áreas educativas, grupos y alumnos, y cualquiera de las necesidades contemplativas en estas circunstancias se hayan conocido diferentes protocolos de desinfección, controles sanitarios, cuarentenas, y con ello, un programa con diferentes dispositivos para controlar las bajas médicas del alumnado. Para ello, y como hemos conocido nosotros, el cambio de gestión de algunas pistas deportivas, espacios educativos como clases y

departamentos, han pasado a ser aulas más grandes para una mejor adecuación sanitaria dentro del horario lectivo.



Esquema 1. Imagen el organigrama seleccionado del Plan de centro educativo perteneciente al IES “Reyes de España” del curso 2020/21. Esquema del centro educativo seleccionado. Elaboración propia.

Debemos incluir también que la organización del centro se interpreta de dos maneras posibles a través del horario del profesor que la sigue y del alumnado que lo ejecuta. A continuación pasamos a mostrar un horario verídico perteneciente al plan docente del departamento de Ciencias Sociales del Instituto Secundaria “Reyes de España”. Volver a hacer con 1º ESO.

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30- 9:30	3ºESO A <u>Geo</u>			3ºESO B <u>Geo Bilingu</u>	3ºESO C <u>Geo Bilingu</u>
9:30-10:30	3º ESO B <u>Geo</u>	3ºESO B <u>Geo Biling</u>		TUTORIA	3ºESOB CSG 3ºESOA CSG
10:30-11:30	2ºESO B <u>GeH</u>		3ºESOB CSG 3ºESOA CSG	4ºESO B <u>GeH Biling</u>	4ºESO B <u>GeH Biling</u>
11:30-12:00	Guardia de Recreo		Guardia de Recreo		Guardia de Recreo
12:00-13:00	Servicio de guardia	3ºESO C <u>Geo Biling</u>	2ºESO B <u>ING</u>	Reunión tutores y Familias	4ºESO A <u>GeH Biling</u>
13:00-14:00	4ºESO B <u>GeH</u>	4ºESO A <u>GeH Biling</u>	3ºESO A <u>Geo Bilingu</u>	2ºESO B <u>ING</u>	
14:00-15:00	4ºESO A <u>Geh</u>	4ºESO B <u>GeH Biling</u>	3ºESO C <u>Geo Bilingu</u>	3ºESO A <u>GeH</u>	

Tabla 1: Muestra del horario oficial de un docente. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar aquí el desempeño de nuestra actividad docente debe de implementar un armonioso sistema de materias que deben integrarse correctamente al desarrollo de las de otros departamentos docentes. Integrando así todo un compendio de asignaturas que conforman los diferentes niveles de educación secundaria. Para terminar este punto podemos añadir que en nuestro caso el horario

corresponde a diferentes tramos. No obstante, y como pasa en el resto de asignaturas que se completan durante 50 minutos cada una.

Dejando así un espacio de 10 minutos para la adecuación del material, el control de la asistencia, o en este caso actual, la desinfección y control de limpieza del aula entre un grupo y profesorado, unido al siguiente que pase a continuación.

Este horario escolar docente es prácticamente una imagen veraz de lo que se compromete todo el equipo directivo a cumplir, organizar, controlar, y en nuestro caso a enseñar diferentes materias, como manda nuestra profesión educativa.

5.1.4. Contexto de aula y alumnado

Pasamos entonces a explicar los principales elementos humanos más relevantes para nuestro trabajo personal docente. Sin duda alguna hablar de cómo nos hemos relacionado con el alumnado y su desarrollo dentro del aula es el fin principal de esta proyección didáctica.

Con respecto a la experiencia llevada a cabo durante los meses de abril y mayo, pasamos a detallar cómo desarrollamos nuestra clase de 1º de ESO, con la que pudimos aprender la gestión educativa, atención especializada y otras actuaciones como la preparación pedagógica tras cada una de las sesiones que llevamos a cabo con la asignatura de Geografía e Historia.

Horario 3º ESO	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30-9:30	GeH Aula32	E.F. pistas 2-3	Música aula 32	E.P.V.	Música aula 32
9:30-10:30	E.P.V.	Inglés aula 32	Inglés aula 32	Valores/Religión	Inglés aula 34
10:30-11:30	E.F. pistas 2-3	Libre dispo	L.C y L. aula 34	L.CL y L. aula 34	GeH aula 32
	R	E	CR	E	O
12:00-13:00	L.C. y L. Aula 34	B y G aula 34	B. y G. aula 33	Inglés aula 34	B. y G. aula 33
13:00-14:00	Mates Aula 34	Mates aula 34	Mates aula 34	Tutoría	Mates aula 34
14:00-15:00	Libre Dispo	Refuerzo Asigs	GeH Aula 32	Refuerzo Asigs	L.C. y L. aula 34

Tabla 2. Ilustración del horario que sigue el alumnado, subrayando las 3 sesiones semanales de nuestra asignatura Geografía e Historia. Fuente: Plan de Centro Educativo IES “Reyes de España” de Linares. Elaboración propia.

En nuestra clase nos hemos encontrado con un total de 24 alumnos, donde 12 eran alumnas y la otra mitad eran varones. Debemos entender que en esta franja educativa tienen una edad promedia de los 12 y 13 años, aunque había algunos casos femeninos que aún tenían 11 años. Por lo que el escenario era prácticamente una edad humana centrada en la fase inicial de la adolescencia (Vela y Alonso, 2012), una edad muy especialmente decisiva para comprender las primeras enseñanzas educativas básicas, donde el alumnado debe de aceptar toda una serie de aprendizajes que serán clave para su correcto desarrollo cognitivo, físico, psicológico y personal (Ferragut y Fierro, 2012).

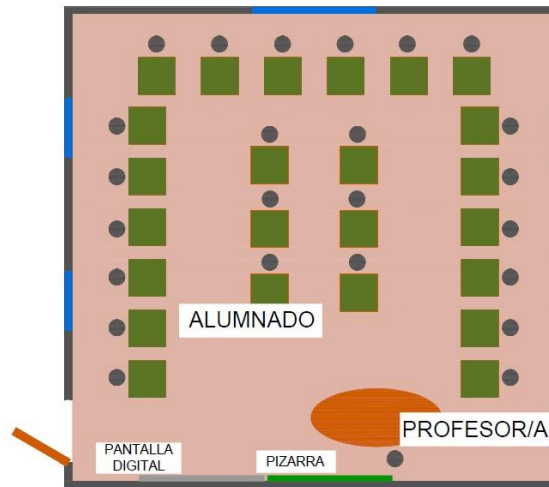
Dentro de este escenario personal conocemos a un alumnado que pudimos conocerlo poco a poco, pues al principio el acercamiento fue natural, pero con la sensatez que nos caracteriza. Esto nos permitió entender la manera de efectuar las clases, asumir nuestra responsabilidad y sobre todo que ellos aceptasen esta experiencia profesional como si del seguimiento de la clase común se tratase. Algo que agradecemos porque nos ha facilitado la consideración de diferentes actividades llevadas a cabo durante nuestras prácticas.

Como vemos la sensación dentro del aula era muy cómodo y provechoso, algo que nos introdujo a conocer que la mayor parte vive con su familia en casa, donde la mayoría pertenece a una clase media como propiamente corresponde al centro educativo. Por lo que la mayor parte de ellos estaban bien alimentados, siguiendo diferentes rutinas como clases particulares, actividades deportivas, musicales o de danza y teatro. Algo que les motivaba a estar más activos y resolutivos en el espacio escolar. Ya que la mayor de ellos se conocía por participar en algunas actividades extraescolares que desempeñaban por las tardes.

No obstante, no olvidábamos que la realidad dentro de las clases seguía siendo una perspectiva y visión muy inocente o propia de la niñez más normativa. Algo que en aprovechamos para interpretar ciertas actividades con cierta madurez, pero que con total soltura resolvieron la mayor parte de ellas, siendo generalmente el espacio femenino quien más tomaba la iniciativa dentro de las clases, aunque como debemos justificar, no siempre era así en todas las actividades de nuestras sesiones educativas.

Terminamos este apartado de aula y alumnado con la interpretación que decidimos hacer durante nuestras clases, pese a que no podíamos diseñar la clase por los motivos sanitarios oportunos, pudimos desempeñar nuestro trabajo con total naturalidad. Por lo que, para nuestra última justificación pasamos a integrar el modelo de clase que dirigimos en nuestra asignatura de Geografía e Historia para el curso de 1º ESO. Y productivamente, nos resultó muy beneficioso para nuestro desempeño dentro del aula, algo que quisimos hacer en al menos, varias clases, y que el alumnado supo

atender y desenvolverse, sin ocasionar ningún problema, ni contagio. Quedaría así la disposición de nuestra clase para la realización de esta proyección didáctica:



Esquema 2. Diseño de nuestra aula de 1º ESO. Título: La eficiencia de lo colectivo. Elaboración propia.

Este fue el diseño de nuestra aula didáctica donde pudimos conocer que el alumnado se unía por dos mesas en el interior, y cerraba una forma externa diseñada en U que hacía que toda la clase tuviera una atención interna y externa, entre los mismos alumnos/as y del docente que desempeña su papel docente.

Quedaría nuestra clase con un total de 16 mesas juntas que formarían esta U para que el resto de estudiantes 4 mesas de 2 estudiantes cada una, pasen al interior, de esta manera, el seguimiento será colectivo e individual, entre todo el grupo y con la posibilidad de colaborar corrigiendo actividades, participando entre todos en nuestras clases, y así, la posibilidad de hacer más protagonista al grupo entre toda su generalidad.

Personalmente este diseño ha hecho posible poder conocer la efectiva reacción en el alumnado, motivando bastante la participación de todo el grupo, pues incluso, este se sorprendía por la diferencia que tiene representar el medio espacial de una básica alineada, uno a uno por filas seguidas, de hacerlo por una manera más cooperativa.

5.2. COMPETENCIAS.

5.2.1. Competencias clave:

Entrados en este nuevo apartado didáctico tenemos que explicar brevemente en lo que consiste, y del porqué hemos decidido centrar nuestra proyección en el espacio educativo del primer ciclo de ESO, donde se proyecta el currículo académico de este primer curso de 1º ESO.

No obstante, el programa y libro escogidos, no siempre se permite conocer y estudiar este tema por la intensa programación didáctica de la asignatura de Geografía e Historia, y también, por la posición de nuestro tema escogido, generalmente uno de los últimos en estudiarse dentro de este primer ciclo de ESO.

Para evitar que esto ocurra, y sabiendo del potencial que tiene nuestra hoja de ruta didáctica escogida con la que pasamos a representar las distintas competencias clave que integran y revelan la importancia histórica de la cultura prerromana. Todo ello, conformado por distintos proyectos, actividades y tareas que responden a las necesidades educativas y pedagógicas que tanta importancia tienen en lo que representa la cultura y su representación en el ámbito de las Ciencias Sociales. Una vez entendida nuestra propuesta metodológica pasamos a ordenar cada una de siete las competencias clave que más introducen los aspectos más representativos de nuestro temario seleccionado. Un temario que está integrado en una misma unidad didáctica de todo un libro de texto.

Por eso, pasamos a explicar y observar cuales son las más representativas para la elaboración de nuestro trabajo didáctico. Bajo la disposición oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte indicamos que la 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, nos permite integrar en esta proyección educativa las siguientes competencias:



La competencia en **comunicación lingüística** es el resultado de la acción comunicativa dentro de actividades sociales determinadas, en donde el individuo debe participar con otros interlocutores, y a través de textos, en múltiples modalidades, formatos y soportes de uno y más idiomas. Resaltando que esta competencia es un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia personal y educativa.



La competencia **matemática** y las competencias **básicas en ciencia y tecnología** introducen y fortalecen diferentes necesidades esenciales para la formación de las personas y son fundamentales para el desarrollo de su vida. En una sociedad evolucionada donde el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante la consecución y sostenibilidad del bienestar social exigiendo por ello conductas y la toma de decisiones personales estrechamente vinculadas con una capacidad crítica unida a la visión razonada y razonable del individuo social.



La competencia **digital** tiene la necesidad de inculcar un uso creativo, crítico y seguro de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación. Por ello una responsable actividad didáctica que se precie debe alcanzar distintos objetivos que estén relacionados con esta competencia digital para que el trabajo sea lo suficiente adaptado al momento tecnológico en el que vivimos y su aprendizaje se adapte a la inclusión participativa en una misma sociedad tecnológica y digital como la actual.

-  La competencia de **aprender a aprender** difunde el aprendizaje personal y permanente producido a lo largo de la vida del individuo. Esta debe tener la necesidad de instruir por cada uno de los ejercicios que diseñemos para nuestra propuesta didáctica. En nuestro caso dentro de unos contextos formales, no formales e informales. Demostrando que nuestra proyección está adaptada a las necesidades y conocimientos más adecuados para nuestro alumnado, por su responsable instrucción metodológica, actividad reflexiva e interpretativa que permita resaltar las distintas habilidades que inicien, organicen y continúen con nuestra labor de aprendizaje educativo.
-  Las competencias **sociales y cívicas** intervienen en las distintas habilidades y capacidades para utilizar conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida esta, desde diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja. Una forma personal de interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; pudiendo elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y la convicción democrática. Además de incluir acciones de un nivel más cercano y representativo del individuo como parte de una misma implicación cívica y social.
-  La competencia **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** implica la capacidad de transformar las ideas en distintos actos. Dentro de nuestra proyección adquiere una conciencia propia para la situación e intervención que la planifique y gestione los distintos conocimientos, destrezas y habilidades, además de otras necesidades educativas con criterio propio. En nuestra propuesta se intervienen cada una de estas competencias por su alto valor personal para que lo trabaje el alumnado por diferentes ámbitos personales, sociales y académicos, en los mismos que se desenvuelven como personas, permitiéndoles crear un desarrollo emprendedor con actividades que se especializan en el mismo tiempo histórico que les tocará conocer.
-  La competencia que fundamenta la **conciencia y expresión cultural** implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una única actitud abierta y respetuosa, donde las diferentes manifestaciones culturales y artísticas se utilizan como fuente de enriquecimiento y disfrute personal al

considerarlas como parte de la riqueza y el patrimonio de los pueblos y naciones. Esta competencia la hemos integrado en nuestra proyección didáctica por su necesaria labor como el relevante elemento patrimonial y artístico, medios expresivos que desarrollan distintas capacidades individuales como son la expresividad estética, innovadora y creadora para el dominio de aquellas competencias relacionadas con los distintos códigos artísticos y culturales. La verdadera oportunidad para desarrollar junto al alumnado diferentes códigos de comunicación y expresión personal y educativa dentro de nuestra sociedad cultural.

De esta manera, y tras presentar las principales competencias, pasamos a introducir las seleccionadas para fomentar nuestro proyecto educativo personal:

- La competencia lingüística significa una parte muy importante dentro de nuestro trabajo pues demuestra la realidad cultural de nuestra herencia histórica a través de la lengua, su dominio y terminología lingüística de nuestro idioma materno. Una de las principales actividades que podremos desarrollar de esta competencia será la realización de un correcto uso del lenguaje, la correcta presentación escrita, y por supuesto, la reivindicativa actuación de enseñar a explicarse a través de las diferentes materias como también trabaja paralelamente el departamento de Lengua y Literatura para que el alumnado logre superar correctamente entre ambas asignaturas.
- La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología serán también disciplinas claves que no puede faltar en este proyecto. Pues considerar que este es un trabajo que desempeña el análisis histórico-tecnológico y la proporción cronológica y matemática, a través de la enseñanza de la historia a partir de diferentes mecanismos lógico-matemáticos, como implica la disciplina de las Ciencias Sociales, en relación con otros ámbitos educativos que nos permiten trabajar integrando por distintas ciencias educativas a partir de su desarrollo multidisciplinario. Para ello, se llevarán a cabo una serie de ejercicios para saber interpretar los distintos periodos de la cultura prerromana y otros cambios secuenciales y cada una de las etapas cronológicas protohistóricas. Una actividad de resolución matemática con la que podríamos dominar competencias educativas adecuadas a la interpretación matemática, sumamos así diferentes tareas que harán mucho más reconocible el proceso de la evolución humana hasta nuestro momento histórico presente por medio de los cambios metodológicos, tecnológicos y de otras arqueológicas que responden a esta efectiva realidad histórica material.

- La competencia digital supone completar a la anterior, por introducir la base científico-tecnológica, ya que la convierte en la actualidad tangible en la que nos relacionamos socialmente. Una competencia que no solo resuelve con comprender los antiguos aparatos que se han conocido en la Historia, sino saber desarrollar su significado en la actualidad. Ya que para nuestra proyección educativa hemos necesitado utilizar y acceder a diferentes fuentes bibliográficas y documentales a través de internet y otros medios digitales. Los mismos que nos permiten adentrarnos en el nuevo mundo de las facilidades digitales que se conocen en los diferentes medios de comunicación, espacios patrimoniales, centros culturales, museos, etc.
- Las competencias sociales y cívicas serán también unas competencias muy importantes para entender este trabajo didáctico y educativo. Donde aparezca la responsabilidad del alumnado como una herramienta que conozca, resuelva y practique como los distintos elementos sociales y democráticos que debemos de conocer, utilizar dentro y fuera del aula. Un reconocimiento muy importante para establecer las distintas relaciones que se llevan a cabo para comprender el medio, su entorno y el espacio personal y lo cultural en el que se desenvuelven.
- La competencia como el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor son requisitos muy importantes en nuestra labor educativa, pues para poder resolver conflictos personales, debemos de aprender a desenvolvernos por medio de nuestra naturaleza personal, que solo nos permite continuar aprendiendo y a su vez, enseñando el valor de preservar y defender la cultura y los distintos bienes patrimoniales de nuestro entorno social. Un motivo que revela un interés bastante amplio para el estudiante y su reconocimiento desde el presente que este reconoce.
- La competencia que fundamenta la conciencia y expresión cultural es algo que no podíamos obviar en este trabajo por el valor e importancia histórica que se reivindica a partir de este. Actividades, propuestas y acciones muy diferentes que integran una manera de inculcar distintos valores históricos y patrimoniales que debe conocer como de estudiante Geografía e Historia. Un significado muy representativo para nuestra profesión docente y que esperamos resolver con distintas propuestas didácticas como esta lección histórica, patrimonial y social a partir del medio local y educativo.

5.3. OBJETIVOS

En este espacio se integran distintas maneras de hacer responsable al alumno por medio de unos objetivos que introducen la responsabilidad de nuestras competencias elegidas. Una manera de integrar su reconocimiento a partir de las distintas que recoge la normativa del Real Decreto 1105/2014 de 2 de diciembre, artículo 11 para la Educación Secundaria Obligatoria.

5.3.1 Objetivos Generales de Etapa para la Educación Secundaria Obligatoria:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos. Una actividad que permita al alumnado activar un diálogo enlazado con los derechos humanos y la igualdad de trato social, como en el ejemplo conocemos las oportunidades entre mujeres y hombres, verdaderos valores de una sociedad plural y preparada para ejercer el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Una actividad que podremos integrar con el uso de materiales audiovisuales, fuentes bibliográficas y otras metodologías que nos permitan trabajar el ejercicio de expresividad lingüística en los distintos espacios educativos que desarrollamos nuestra proyección didáctica.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Para este currículo didáctico debemos añadir además otros objetivos de etapa pertenecientes a la ordenanza educativa del Decreto 111/2016, de 14 de junio, donde intervienen dos objetivos que se adaptan a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía con la intención de comprometerse a contribuir y desarrollar cómo el alumnado se distingue por distintas capacidades que se lo permiten:

- a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

- b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

5.3.2. Objetivos Generales de la asignatura de Geografía e Historia

Introducimos los 16 objetivos generales para aplicar correctamente en nuestra asignatura seleccionada, en nuestro caso Geografía e Historia, adecuadamente por una serie de fines pedagógicos que esta área integra por la Orden de 14 de julio de 2016, donde se capacita la enseñanza de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria como una de las metas didácticas principales adquiridas para el alumnado perteneciente al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria por los siguientes saberes:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.
2. Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre estos y la humanización del paisaje y analizando las consecuencias políticas, socioeconómicas, medioambientales que esta tiene en la gestión de los recursos y concienciando sobre la necesidad de la conservación del medio natural.
3. Conocer y analizar las vías por las que la sociedad humana transforma el medio ambiente, y a su vez cómo el territorio influye en la organización e identidad de dicha sociedad, reflexionando sobre los peligros que intervención del hombre en el medio genera, haciendo especial hincapié en el caso de Andalucía.
4. Comprender la diversidad geográfica y geoeconómica del mundo, España, Europa y Andalucía por medio del análisis, identificación y localización de sus recursos básicos así como de las características más destacadas de su entorno físico y humano.
5. Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos

históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.

6. Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presente de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo así como cimiento de una ciudadanía democrática.
7. Comparar y analizar las diversas manifestaciones artísticas existentes a lo largo de la historia, contextualizándolas en el medio social y cultural de cada momento, por medio del conocimiento de los elementos, técnicas y funcionalidad del arte y valorando la importancia de la conservación y difusión del patrimonio artístico como recurso para el desarrollo, el bienestar individual y colectivo y la proyección de Andalucía por el mundo en base a su patrimonio artístico.
8. Apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y del mundo y de las formas por las que se ha desarrollado la identidad, la economía y la sociedad andaluzas.
9. Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía.
10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias.
11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de

empoderamiento de la mujer así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

12. Argumentar sobre la importancia del espíritu emprendedor y de las capacidades asociadas a este, conociendo cómo han contribuido al desarrollo humano, económico y político de las formaciones sociales a lo largo de la historia y en el momento presente.
13. Debatir y analizar la proyección internacional de Andalucía y su papel en el actual proceso globalizador, valorando las oportunidades y problemáticas más destacadas de este fenómeno histórico para nuestra comunidad autónoma que han existido tanto en su pasado como en su presente.
14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.
15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza ,verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.
16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las Ciencias Sociales.

5.3.3. Objetivos específicos de esta Unidad didáctica.

A continuación pasamos a detallar los distintos objetivos específicos que se relacionan con este trabajo educativo. En cada uno se han centrado diferentes competencias, actividades y tareas, enfocadas por tres tipos como son el relevante significado de los conceptos más característicos de la cultura prerromana ibérica y etrusca, relacionado esto con un procedimiento de investigaciones adecuadas, que sometan un correcto acercamiento histórico para las distintas culturas y espacio geográficos en los que desarrollan para que los trabajamos en este proyecto educativo. Pasamos a describir el último elemento integrado para los valores y actitudes sociales que mejor adaptan nuestro proyecto didáctico, como será la herramienta de alto significado histórico y cultural que lo interpreta en los distintos puntos de vista que se han podido considerar por los distintos vestigios materiales y arqueológicos conservados de este tipo de relaciones, entre dos sociedades protohistóricas, siempre relacionadas con el conquistador (y conquistado) resultado de la romanización entre la península ibérica y la península itálica.

Esto explica, más fácilmente, el representativo sentido metodológico y didáctico de nuestro trabajo, conocer un mismo efecto histórico entre dos territorios culturales y geográficos diferentes que llegaron a suponer una fuente de relaciones sociales, artísticas, religiosas y patrimoniales, muy anterior a la proclamación de la Historia Clásica.

Presentamos los objetivos específicos que deberán alcanzar nuestro alumnado de 1º de ESO con esta propuesta didáctica integrada por los siguientes objetivos a trabajar:

- Interpretar, localizar y dibujar las diferencias geográficas entre el medio físico español, europeo y de la comunidad andaluza actual, en relación con el periodo de la Prehistoria y la Historia Antigua. **CCL, CMCT, CSC.**
- Señalar, conocer e identificar el mapa geográfico de la Península Ibérica y Península Itálica en la actualidad. **CMCT, CD.**
- Conocer y describir las semejanzas y diferencias sociales, económicas, artísticas y políticas y religiosas de la cultura ibérica península ibérica y la cultura etrusca dentro de la península itálica. **CCL, CSC, CMCT.**
- Clasificar y explicar la periodización entre la Prehistoria y la Historia Antigua a partir de los cambios fundamentales de cada tiempo histórico. **CMCT, CCL, CD.**

- Reproducir y señalar el diseño de distintos tipos de ciudades etruscas y *oppida* ibéricos más reconocidos dentro de cada uno de los territorios sureste en el plano ibérico y áreas del norte y sureste itálicas. **CMTC, CCL, CIEE.**
- Interesarse por diferentes actividades del plano doméstico familiar (cocina, dormitorio, despensa, patio, salón) en la actualidad, y relacionarlos con su interpretación dentro de la cultura prerromana ibérica y etrusca **CSC, CCL, CMTC**
- Analizar y buscar información de la cultura prerromana en la cultura actual a partir de imágenes de yacimientos, muestras elaboradas en cerámica, actividades agrícolas y evidencias arqueológicas locales. **CIEE, CCL, CSC**
- Adquirir consciencia y cooperar en cada una de las tareas domesticas de mayor importancia y resultado dentro de nuestro espacio y organización familiar (Educación social y de género). **CSC, CCL, CIEE**
- Esforzarse por valorar la importancia la protección del medio patrimonial, artístico y arqueológico y de otros vestigios de la cultura prerromana en nuestra comunidad, país y Europa. **CCL, CMTC, CIEE.**
- Establecer conexiones y describir el pasado prerromano y el presente actual entre las distintas interpretaciones sobre la cultura patriarcal, identidad de género, exclusión social, actos de racismo, homofobia y xenofobia como principales resultados de la evolución histórica, política y social de nuestra cultura democrática actual **CSC, CIEE, CCL.**

5.4. CONTENIDOS

Desarrollamos ahora los contenidos principales para la elaboración de nuestra proyección educativa reglados por el Real Decreto 1105/2014. Es necesario explicar que estos contenidos facilitan la asimilación de nuestro trabajo didáctico sino que además incrementan el valor de este por ser completados por la Orden del 14 de julio de 2016 de Andalucía, donde quedan también introducidos los contenidos que deben acentuar el valor educativo de nuestra autonomía conocido todo ello por esta siguiente presentación:

5.4.1. Contenidos generales:

Para la introducción de estos contenidos generales pasamos a organizar los distintos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que están distribuidos para la asignatura de Geografía e Historia perteneciente al currículo de 1º ESO disgregado por tres bloques de contenidos diferentes (El espacio físico, el medio humano y la Historia).

En nuestro caso los contenidos que vamos a desarrollar están integrados en el Bloque 3 La Historia, perteneciente a la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO, explícitamente conocido con el tema de “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”.

De igual modo aparece un titular adaptado al espacio educativo autonómico donde parecen los contenidos que introducen un apartado bastante similar como es el que refleja el título: “La Bética romana: influencia política, socioeconómica y cultural.”

5.4.2. Contenidos específicos

Pasamos entonces a introducir los principales contenidos específicos que integran esta metodología didáctica a partir de los siguientes ejemplos:

- ✚ Espacio geográfico de la Península Ibérica e Itálica actual.
- ✚ La cultura de la sociedad prerromana ibérica y etrusca: características.
- ✚ La evolución de la cronología prerromana: periodización.
- ✚ La cultura y el nacimiento de la “ciudad” prerromana: concepto
- ✚ El espacio domestico prerromano como foco de la sociedad, política, poder y género.
- ✚ La actividad comercial y tecnológica de la sociedad prerromana: administración e infraestructuras.
- ✚ De Ibérica y Etruria al presente: Patrimonio social y cultural.

5.5. METODOLOGÍA

5.5.1. Principios metodológicos

Para comprender mejor la dinámica y estructura de este apartado metodológico tenemos que guía nuestro diseño personal para esta proyección didáctica. La cual queda instruida por los medios principales de la conocida normativa autonómica Orden del 14 de julio de 2016, donde aplicamos distintas tareas activas que ayudan al proceso de construcción del conocimiento, uso del idioma, lenguaje y verbalización para el intercambio de ideas de distinta interpretación social, cívica y cultural.

Centrados en nuestra propuesta didáctica tenemos que hablar de que el alumnado es el elemento principal de este trabajo educativo, y por ello, debemos realizar

diferentes estrategias que le involucre en la participación dinámica de actividades con diferentes base metodológicas como la ilustrativa enseñanza-aprendizaje prestando mayor atención a lo que descubre a partir de su propia experiencia personal, unido a la responsabilidad de saber y aprender con los diferentes medios de su entorno, espacio local y centro educativo que lo forme como autentico ser civilizado, responsable, coherente y sensato en el presente histórico en el que se relaciona.

Una responsabilidad que tenemos que atender como docentes para que el estudiante sepa controlar distintos temas, reconocer sus intereses personales y adentrarse en sus propias experiencias con fines resolutivos para sí mismo. Logrando vincular estas respuestas y su resolutiva acción a problemas sociales relevantes que le afectan en realidad. Todo para que logre disponer de diferentes estrategias y otra serie de mecanismos de prevención y resolución de contratiempos que le puedan impedir su desarrollo de una manera correcta.

No podemos olvidarnos que en este discurso quien siempre deberá dar una opinión al respecto será el alumnado, por ello, debemos incentivar y prestar una mayor atención a distintas temáticas que puedan resolverse por medio de la actividad científica, investigadora y de justificación ontológica sociable y cultural.

Un mecanismo que le proporcione hábitos de reflexión, activación del pensamiento personal, y sin duda, la participación con deberes que motiven su criterio de autocritica, estudio y trabajo en equipo, potenciando una realidad multicultural que le haga capaz de integrar distintas maneras de pensar gracias a la puesta en común de unos objetivos y otra serie de criterios de participación.

Algunos ejemplos de esta metodología didáctica podrán ser trabajos de colaboración, tareas por grupos, como también, aprendizaje autónomo basado en el desarrollo de competencias claves a través de ejercicios basados en la iniciativa y la experiencia personal y la conciencia colaborativa. Es decir, un sistema de trabajos basados en el interés por el aprendizaje y otros deberes pedagógicos que motiven su actuación, desenvoltura centrada en su formación académica.

Un amplio sistema que se configura con diferentes estrategias, líneas y elementos didácticos para fomentar una respuesta educativa justa, realista y significativo, entre todas las opciones personales que se puedan encontrar dentro del aula y fuera de esta.

Este tipo de estrategias educativas (Arteaga y Fabregat, 2002) se integran dentro de este trabajo final de máster para evidenciar una metodología educativa efectiva y múltiple que nos enseña nuevos sistemas de aprendizaje basado en proyectos de diferente actuación, pero con un mismo fin, facilitado por un resultado didáctico genérico y eficiente para la integración social y educativa dentro de un mismo grupo de estudiantes de diferentes naturalezas y personalidades (Luengo, 2015). Donde

puedan participar activamente con otros alumnos y alumnas, y no queden apartados, ni apartadas, de sus estudios. Motivando así una participación que recoja de nuevas estrategias pedagógicas como los juegos de rol, sistemas de estimulación y seguimiento personal para conseguir los distintos objetivos clave que deben responder también, dentro de una aproximación cuantitativa, a su participación y trabajo de estudio intelectual con la asignatura correspondiente.

Propuestas expositivas como trabajos de conocimientos, debates y otros principios basados en la exposición de diferentes fuentes de información trabajadas, por medio de la construcción de esquemas argumentativos, justificando sus opiniones de distinta manera y con unas conclusiones propias. A ello se suman otras actividades orales, donde se ejercitan las pedagógicas normas de la oratoria y la dialéctica (Kaplún, 2010), fundamentadas estas en la construcción de ideas y principios como solo la ciencia comunicativa permite responder y construir para una ciudadanía educada y adecuadamente formada.

De tal forma podemos definir que nuestra propuesta educativa también se suma a otras que defienden el beneficioso ejercicio basado en la enseñanza por descubrimiento (Molina, 2010). Donde la educación patrimonial, la disciplina histórica y la cultura artística son herramientas que ayudan a integrar diferentes enseñanzas de las ciencias sociales. Una interesante fórmula que se constituye con un tipo de enseñanza-aprendizaje como siempre será la educativa salida didáctica (Estepa, 2001). Gracias a un seguimiento de evaluación adecuado podremos conocer todo lo que beneficia al alumnado por las experiencias didácticas y educativas que tienen que ver con los diferentes bienes patrimoniales, fuentes de documentación archivística y otros elementos espaciales como son los objetos arqueológicos que podemos encontrar en yacimientos, museos y centros de interpretación de ámbito nacional y autonómico. Todo ello centrado por una serie de tareas que conformen un gran trabajo de investigación personal integrado por un acercamiento histórico, donde se conozca el motivo y las actividades a realizar. Todo ello atenderá unas actividades que estarán acompañadas de búsqueda de información del lugar, elaboración de los entendido “cuadernos de viaje” (portfolio personal) para comentar sus distintas experiencias durante la salida didáctica, además de toda una selección de los diferentes objetos conocidos en esta actividad fuera del aula, y atención pedagógica de todo, por medio del uso y exposición del ya mencionado cuaderno personal de cada estudiante.

Para nuestra experiencia docente creemos que estos sistemas y metodologías educativas potencian y consolidan diferentes hábitos de estudio, de actuación y participación personal, y todo ello, dirigido por la evaluación continua de nuestra asignatura de Geografía e Historia.

Recursos que en la actualidad nos permiten hacer una nueva enseñanza digital, por el uso de temáticas TICS y de la potencialidad del ciudadano por medio de su activo papel en sociedad, participando dentro de los diferentes medios públicos y de enseñanza educativa y social que son el resultado de una nación justa, activa y presente en nuestra vinculación de derechos civiles y deberes sociales a los que gozamos como herencia del pasado histórico al que pertenecemos en la actualidad.

5.5.2 Temporalización y cronograma

Pasamos a distribuir las sesiones que ordenan temporalmente nuestro trabajo por medio de 7 sesiones para esta Unidad didáctica, teniendo en cuenta que nuestra asignatura de Geografía e Historia de 1º ESO, funciona por medio de 3 horas semanales repartida según el horario presentado por el centro entre los días lunes, penúltima hora, los miércoles a última y los viernes a primera, según el currículo escolar de nuestro centro educativo.

Debemos explicar que este cronograma está diseñado para realizarse en el curso académico actual de 2020/2021. Aunque debemos de pensar que esta unidad didáctica queda introducida por el programa oficial autonómico esta debe realizarse durante los meses finales de mayo-junio, por lo que debemos de atender climática, temporalidad, fiestas locales y días en los que esta pueda verse comprometida por el horario y recursos del Instituto.

Terminamos **explicando** que esta unidad didáctica se llevará a cabo durante los 50 minutos que duran las 3 sesiones por semana. Es decir, un total de tres semanas donde debemos integrar la salida didáctica, donde superará evidentemente estos 50 minutos de cada sesión. En cualquier caso, esta unidad podrá efectuarse sin problemas, eligiendo un día para la salida que no interrumpa la dinámica del resto de asignaturas. Así pues, y teniendo todo en cuenta, podremos pasar a presentar el organigrama de nuestras sesiones que completan nuestra proyección didáctica.

Horario/día	Lunes	Miércoles	Viernes
Semana 1	Actividad 1: acercamiento a conceptos relacionados con la cultura prerromana. Enseñanza y explicación para la elaboración y diseño de una línea temporal y cultural de la Prehistoria y la Historia Antigua. Se añade una	Actividad 3: corrección de lo visto en la última clase (pueblos prerromanos y línea cronológica) Actividad 4: Reconocer el medio geográfico a través de la cultura ibérica y etrusca. Explicando sus semejanzas y diferencias a partir de	Actividad 5: Repaso de los contenidos anteriores y presentación de la plataforma de “ <i>Past Women</i> ” la búsqueda de la mujer en el pasado para realizar la siguiente actividad en clase. Actividad 6: Colaboración doméstica, educación

	presentación Actividad 2: Enseñanza audiovisual con diferentes sistemas audiovisuales donde localicen y asientan algunos de términos y explicaciones remarcadas durante la primera parte de la clase.	sus yacimientos ibéricos e itálicos, donde desempeñaron sus actividades económicas, redes comerciales, aspectos sociales, religiosos, y artísticos, relacionado todo ello con evidencias arqueológicas.	patrimonial y de género. Elabora un <i>debate</i> sobre diferentes imágenes e ilustraciones sobre la importancia del espacio doméstico, económico y familiar y cómo ha evolucionado hasta la actualidad.
Semana 2	Actividad 7: Explicación histórica sobre el mito fundacional de la península ibérica y la deidad etrusca de Hércules. Trabajo audiovisual personal: sobre la película de la cinematográfica Disney: <i>Hércules</i> (1997)	Actividad 8: Presentación del proyecto de investigación y exposición de todos los trabajos de género en la cultura prerromana	Actividad 9: Elaboración de un pequeño portfolio (cuaderno de viaje) donde se subrayen los siguientes contenidos: Historia del yacimiento y pequeña ficha museológica del Museo Arqueológico de la ciudad de Linares.
Semana 3	ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA 10: Salida didáctica al yacimiento ibero-romano de Cástulo, su Centro de Interpretación y Museo Arqueológico de Linares	Evaluación final: Prueba escrita y recogida del portfolio que acompaña a todas las actividades de esta la unidad didáctica a través de la plataforma digital del centro educativo.	

Tabla 3: Organigrama de actividades diseñado para nuestra unidad didáctica. Elaboración propia.

5.5.3. Sesiones y actividades:

En este apartado de sesiones pasamos a describir y explicar el motivo de nuestras actividades que conformar todo el diseño de nuestra unidad didáctica, conocido en la enseñanza sobre la cultura prerromana, temario histórico del libro de Geografía e Historia que ordena el currículo escolar de 1º ESO.

Teniendo en cuenta el diverso horario de este primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, pasamos a desarrollar el seguimiento de esta proyecto didáctico partir de 7 sesiones. Llevándolas a cabo durante 3 semanas de clase, en concreto, 3 veces a la semana que es lo que corresponde a la asignatura de Geografía e Historia.

Es muy importante diferenciar cada una de las actividades, de las que son complementarias, ya que estas no pueden aparecer en el cronograma secuenciadas como actividades rutinarias, dirigidas y programadas dentro del aula, de las que no los son. Por lo tanto, en nuestro caso la actividad complementaria hay que estructurarla como tal. Pues es una actividad que forma parte del currículo académico de 1º ESO y debe aparecer en la programación didáctica, siendo esta aprobada y planteada para realizarse en horario escolar, pero evidentemente, fuera del centro educativo. Esto es necesario porque se deben cumplir con todos los requisitos y normativas de seguridad del centro, a partir de este tipo de actividades de salida didáctica.

Al fin y al cabo, la única intención de este trabajo final de máster es evidenciar nuestra profesión docente, unido a la participación y desarrollo educativo, fuera y dentro del aula, que es el principal objetivo de este máster de educación y profesorado.

5.5.3.1. Sesión 1ª

Actividad 1 y actividad 2: Conocimiento por aproximación: conceptos y significado

- Explicación de esta unidad didáctica y principales aspectos importantes relacionados con su seguimiento, evaluación, actividades y salida didáctica.
- Situación histórico y acercamiento historiográfico
- Explicación y estrategias didácticas del trabajo por roles relacionado con nuestra asignatura, más concretamente con el tema de la cultura prerromana.

En esta primera parte de la sesión la llevaremos a cabo durante 15 minutos donde explicaremos los distintos conceptos y explicaciones que deben tener en cuenta nuestros alumnos para empezar a entender cómo y de qué manera está diseñada esta primera sesión explicativa de nuestra unidad didáctica.

En un primer momento empezaremos explicando la cultura prerromana, interviniendo con diferentes aclaraciones junto al alumnado para hacerles entender cómo se ha estudiado y se enseña esta etapa histórica en la asignatura Geografía e Historia. A partir de esto los estudiantes podrán hacer preguntas cuando sea necesario, y nosotros debemos responder de manera correspondiente, ya que normalmente no saben entender bien esta etapa con respecto a la relación con otras como la fase prehistórica, y a la vez con la antigüedad, por medio de una esclarecedora enseñanza que les aclare líneas del tiempo temporal, evidencias arqueológicas fuentes escritas y otros medios cultural.

Una vez hecho esto, pasaremos a explicar una serie de herramientas, donde podrán entender una mejor atención a la asignatura con los que se aproximarán mejor a recursos metodológicos para trabajar, más concretas, relacionadas con este tipo de materias y asignaturas de base histórica.

Para ello, diseñamos un sistema de atención educativo que irá coordinando a la proceso de selección para los diferentes trabajos que se llevaran a cabo en esta unidad didáctica. Por lo que será necesario explicar en qué consistirá la división de la clase por 6 equipos de trabajo, donde los 4 integrantes serán los miembros que pasaran a desempeñar un rol distintivo que les permita poner en marcha sus habilidades personales, y en relación con otra serie de competencia, de tal manera que los roles del alumnado se caracterizan por aptitudes, es decir, cada uno de los 4 integrantes podrá conocer cada rol, a partir de los distintos trabajos que se habrán realizado durante otras unidades didácticas anteriores, pasaran a desempeñar distintos puestos dentro de ese mismo grupo. Una vez comprendido esto indicamos distintas competencias para cada rol dividido en:

- **Mediador/a:** su intención será la de resolver problemas, buscar soluciones factibles y ventajosas para todo el grupo. También deberá responder a dudas y mantener en contacto a todo el grupo con el profesor/a si fuese necesario.
- **Portavoz:** su principal actuación deberá atender el importante trabajo que defienda y explique la exposición del producto final. Interesarse por cada uno de los integrantes, y si fuera necesario, colaborará en alguna de las partes del trabajo.
- **Coordinador/a:** dicha persona está encargada de dinamizar el trabajo del grupo, buscar la información, consultarla con el resto de integrantes y facilitar la dinámica interna para que el resultado sea lo más satisfactorio y controlado posible.
- **Secretario/a:** su principal función será anotar, corregir y controlar que cada día se lleva a cabo el seguimiento y las indicaciones del trabajo. Donde todos los integrantes deben responder a sus competencias, pautas y roles, valga la redundancia, y con ello, realizar el trabajo junto a la ayuda del coordinador, mediador y secretario.

No se nos puede olvidar que todo el trabajo deberá realizarse por parte de todos los integrantes del trabajo y donde se conocerá su progresión entre cada una de las sesiones donde se lleve a cabo, y que sean necesarias, hasta defenderlo el mismo día de la presentación y su exposición en nuestro centro.

Continuando con esta primera sesión pasaremos a desempeñar, durante los 35 minutos restantes, un conocimiento histórico y contemplativo donde la disposición de la clase (tabla 3.) nos permita enseñar un primer acercamiento sobre la cultura prerromana, su interpretación en la actualidad y cuáles fueron los principales protagonistas de este periodo en la península ibérica y en el panorama europeo.

Será necesario conocer quiénes eran, como se diferenciaban y clasificaban entre cada comunidad geográfica, entender el desarrollo social, político y económico y entender el proceso cronológico que permite su estudio y valoración multicultural actual.

Todo lo relacionado con la primera sesión tiene que ver con:

- Las distintas comunidades prerromanas: iberos, celtiberos, celtas, etruscos, fenicios y cartagineses; quienes eran todos estos pueblos preclásicos.
- La disposición geográfica centrada en la cultura prerromana aéreas principales, como la península ibérica, península itálica, centro Europa y otras vertientes mediterráneas, por diferentes medios audiovisuales consultados (mapas geográficos y video explicativo).
- La interpretación cronológica que somete el periodo de la Prehistoria de la Historia Antigua. Sus distintas fases y fechas más significativas.

Continuando con la clase aprenderemos cual será la dinámica de clase, atendiendo los primeros términos sobre la cultura prerromana y sabremos que ponen en tela de juicio, por las ideas más generales, las dudas sobre el tema, y otros contenidos diversos, por medio de una lluvia de ideas que facilite qué tipo y dinámica de grupo nos encontramos.

Para ello, nos adentraremos en el tema y decidimos someter esta primera clasificación histórica, ayudados de la pizarra (tradicional) para diferenciar una identidad prerromana de otra, siguiendo lo que vamos explicando y lo que el mismo alumnado nos dirige, repite y va entendiendo. Al finalizar de esta primera parte de la clase, pasamos al libro de texto, donde encontramos diferentes aspectos, imágenes y cuadros de texto que están relacionados con el mapa que ilustramos en el proyector.

En esta segunda parte explicamos los distintos aspectos físicos del área mediterránea y otros puntos geográficos relacionados con la cultura prerromana. Esto aproximadamente nos llevará unos 10 - 15 minutos, por lo que habremos consumido ya una media hora.

Finalmente los 20 minutos que nos quedan centraremos la visualización de un video explicativo de 5 minutos que recoja toda la información que hemos explicado en esta primera sesión, y donde podremos aprovechar estos 15 minutos para diseñar una tabla cronológica, donde irán introducidos los distintos pueblos prerromanos, sus principales colonizaciones, evidencias arqueológicas, productos comerciales y otra serie de evidencias que faciliten la explicación de esta primera sesión de clase. Finalizamos nuestra clase con un breve resumen que anticipe los siguientes recursos y apartados que centraremos en la siguiente sesión.



Fig. 13: Mapa físico de las principales sociedades prerromanas pertenecientes a los siglos VIII-IV a.C.
Título: Recursos geográfico-espacial sobre la cultura prerromana. Fuente: <https://elestudiantehistoria.blogspot.com/2008/03/apuntes-sobre-colonizacin-griega.html>

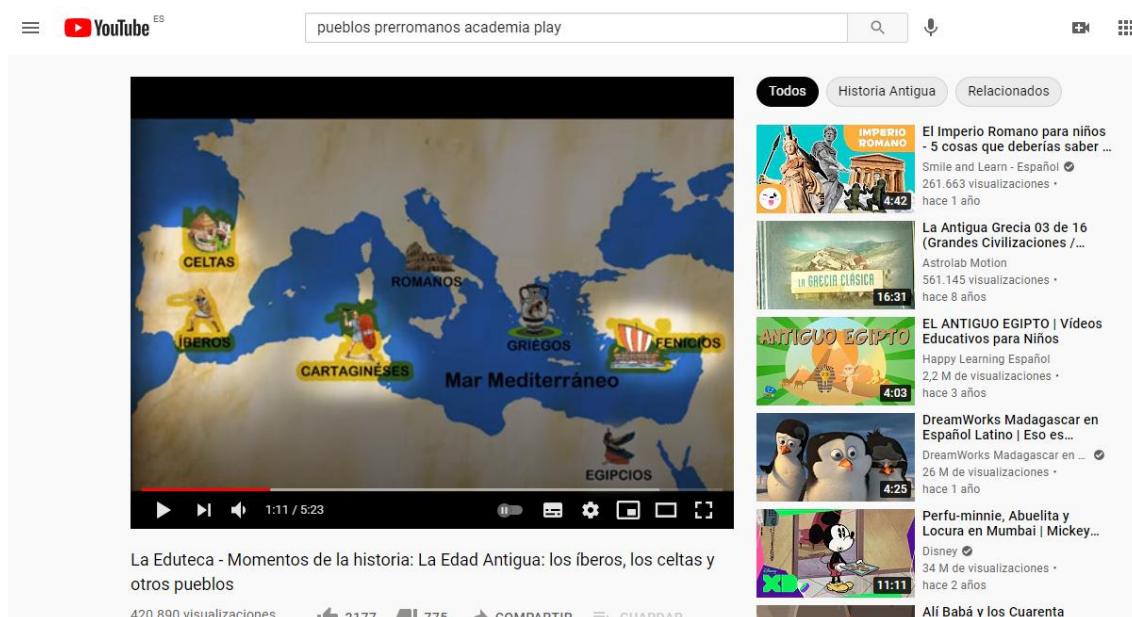


Fig.14: Recorte del video que acompañará la primera sesión. Título: Medio audiovisual. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Pvmh760AhAA>

5.5.3.2. Sesión 2ª

Actividad 3 y actividad 4 Repaso de la sesión anterior e iniciación a la cultura ibérica y etrusca históricamente.

Quedaría introducida esta segunda sesión por los siguientes puntos:

- La sociedad ibérica: cronología, cultura y diferencias.
- La cultura etrusca: periodización, historia y semejanzas.
- Influencias comerciales, actividades agrícolas, ganaderas y recursos económicos.
- Infraestructura y arquitectura; obras, religión y rituales funerarios.
- La identidad de género en la cultura prerromana; ejemplos y consecuencias.

En esta sesión pasamos a centrar los principales elementos más reconocidos de nuestra última clase, pasamos a recoger los ejercicios que mandamos por el programa digital del centro, y con ello, terminamos con estos primeros 10 minutos de clase por resolver algunas dudas de la sesión anterior.

En los siguientes 40 minutos pasaremos a introducir distintos aspectos relacionados con la historia patrimonial y arqueología relacionada con la sociedad ibérica y etrusca. Aprovechando el recurso de conexión a internet seleccionamos un mapa físico de la península ibérica y otro de la península itálica, donde presentamos las distintas relaciones, puntos de contacto y rutas comerciales que evidencian la aproximación cultural de ambas sociedades. Hecho esto, pasamos a las cuestiones culturales, y donde presentamos una serie de fotografías que el alumnado debe seleccionar para elaborar una ficha sobre su cronología, estilo artístico, estado de conservación y conocer qué pudo ser el uso de estas durante su pasado cultural.

En esta primer parte quedará organizada en 20 minutos y será necesaria la conexión a internet para que el alumnado centre la información y diseñe cada dicha personalizada. Algo que dispondremos con el centro educativo, y nos permitirá mandar a las familias un documento de tal actividad, orientada y atendida en todo momento, por nuestra ayuda docente durante toda su realización.

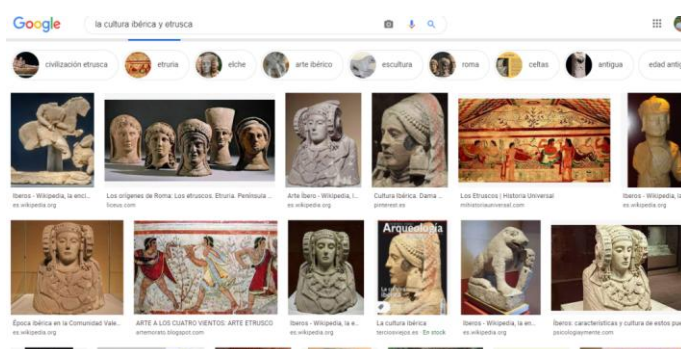


Fig. 15: Recorte fotográfico del buscador *google* con distintos elementos arqueológicos relacionados con la influencia cultura ibérica y etrusca. Imagen de selección personal.

Posteriormente, en los siguientes 20 minutos de clase, pasaremos a presentar nuestra presentación de *Genialy* sobre las distintas construcciones, obras y estilos

arquitectónicos de diferentes edificaciones ibéricas y etruscas conservadas en la Península Ibérica e Itálica.

Una serie de fotografías que nos muestran el amplio conocimiento de las primeras revoluciones arquitectónicas que se llevaron a cabo para construir templos, murallas monumentales, cisternas y diferentes edificios de alto valor patrimonial ibérico conservados en distintos puntos de la Península Ibérica, más concretamente, dentro de la comunidad autonómica andaluza, reluciendo con el ejemplo de las obras monumentales de la provincia de Jaén por distintos yacimientos urbanos ibéricos.

Dentro de esta clase también pasaremos a explicar la relevancia arquitectónica de la cultura etrusca donde conoceremos los primeros ejemplos de obras civiles, puertas monumentales, edificios con falsa bóveda, arco triunfales de medio punto, y conductos de aguas como llevaron por medio de cloacas, acueductos y otra serie de obra hidráulicas, como también fueron las presas, que potenciaron en las principales ciudades, actualmente yacimientos más conocidos de la Península Ibérica. Un auténtico sistema de construcción civil que se recogerá hasta la actualidad por su portentosa solución constructiva que seguimos realizando y diseñando en la actualidad.

Se seleccionaran algunos ejercicios del libro donde podrán seleccionar distintas imágenes y fotografías de obras arquitectónicas prerromanas, centradas en la cultura ibérica y etrusca. Todo ello se subirá a la plataforma digital del centro, donde tendrán que comparar, explicarlas y reflexionar para qué sirvieron durante la etapa prerromana, y pasaremos a recogerlas en la siguiente sesión gracias a su cuaderno de la asignatura.

5.5.3.3. Sesión 3ª

Actividad 5 y Actividad 6: Responder algunas dudas de la última sesión y comenzamos a trabajar el valor social y de género para la cultura prerromana.

- La representación social y política en la sociedad ibérica y etrusca: estructura, significado y diferencias.
- Recuperando el género de distintas culturas prerromanas: señas de identidad ibérica, etrusca, púnico-cartaginesa, fenicia.
- La responsabilidad femenina prerromana en el espacio público y privado: religión, vida y muerte.
- El significado del espacio domestico fuente social y política de la comunidad ibérica y etrusca.
- *¿Quién pone y quita la mesa?:* Interpretación, análisis y perspectiva de género a través de la historia.

En esta sesión pasamos a solucionar una serie de errores sobre la cronología entre la Prehistoria y la Historia Antigua, algo común entre el alumnado cuando se enfrenta a cuestiones temporales e históricas. Esto nos llevará 10 minutos comprobar que no hay posibles dudas en el futuro. Y pasamos a desarrollar nuestra clase, fraccionada en dos partes de 20 minutos cada una, por medio de un apoyo audiovisual en *power point* donde resaltamos las distintas competencias que llevaron a cabo la sociedad ibérica y etrusca. Cómo se diferenciaban socialmente, los distintos tipos de escala económica y sobre todo el papel que desempeñaron el hombre y la mujer en el mundo ibérico y etrusco.

En la actividad 5 pasaremos a interactuar con imágenes, piezas, armas, y algunos elementos característicos pertenecientes a la sociedad ibérica y etrusca. A partir de su visualización tendrán que hacer un pequeño comentario donde explicarán para qué sirvieron estos objetos, la vestimenta y actividad que desempeñaron algunos de los personajes que aparecen en las ilustraciones.



Fig. 16: Piezas en terracota de exvotos y divinidades femeninas pertenecientes a la cultura etrusca. Fuente: <https://www.liceus.com/origenes-roma-etruscos/>



Fig.17. Imagen de exvotos de bronce pertenecientes a figuras femeninas ibéricas. Fuente: Autoría intelectual del trabajo *Los gestos de poder divino en la imaginería Ibérica* de M^a Paz García-Bellido del año 2003 y encontrado en la página 232. Título: La influencia oriental en la cultura ibérica. Enlace Web: https://www.researchgate.net/publication/41126056_Gestos_de_poder_divino_en_la_imageria_Iberica/figures?lo=1

Finalizada esta primera parte de 20 minutos, continuamos con la siguiente donde podremos conocer un proyecto de alto interés educativo por unir el valor cultural y el protagonismo social y el género en distintos escenarios de la cultura prerromana etrusca e ibérica.

Para ello será necesario introducir la clase por grupos de 4 porque será necesario hacer un trabajo de rol (ya explicado en la primera sesión), con el que tendrán que seleccionar un periodo histórico de todos los que trabajan en la página oficial de *Past Women* y donde tendrán que desarrollar un pequeño poster informativo que deberán exponer cada portavoz de los 6 grupos, y que posteriormente, pasarán a formar parte de la entrada del centro a modo de panel educativo sobre la importancia y relevancia del género en el pasado para conocer el valor social de nuestro presente histórico.



Fig.18: Imagen digital de la página de investigación feminista y difusión arqueológica *Past Women*. Título: La verdadera Historia es social y de género. Fuente: <https://www.pastwomen.net/mujeres-en/la-sociedad-iberica>

En esta última parte pasamos a dividir la clase en grupos de 4 donde cada uno tendrá que interpretar 6 imágenes diferentes relacionadas con distintos ámbitos sociales, familiares, religiosos relacionados con la interpretación de género. Para ello, dispondremos de 5 minutos que pasaremos a explicar diferentes yacimientos de la cultura ibérica y etrusca, pertenecientes a la península ibérica e itálica, donde podremos reconocer parecidos y situaciones que en nuestra vida familiar, doméstica y social seguimos conservando. Algunas de estas imágenes tendrán que ser explicadas pues son restos de espacios domésticos, hogares, molinillos, telares, patios, áreas relacionadas a la producción cerámica, etc. De la misma manera, pasaremos a demostrar diferentes ejemplos de casas etruscas, donde hablaremos de la disposición del espacio en su interior, patios, cocina, telares, áreas comerciales y otros lugares de participación activa y pública como plazas, templos, foros, o incluso juegos, fiestas, etc.

Una vez esto haya sido explicado, comentado y analizado junto a todos los alumnos, pasaremos a llevar a cabo la actividad de la imagen al centro.

En 8 minutos restantes pasaran estos 6 grupos de 4 integrantes a participar describiendo que les sugieren las imágenes y con qué espacios, actividades, costumbres y tareas tradicionales podrían relacionarlas en la actualidad. Sus experiencias personales, culturales, familiares o directamente locales que ellos conozcan y puedan relacionar con espacios urbanos y rurales. Potenciando así una actividad sensitiva, cultural y de responsabilidad cívica y social.

Una vez pasen los 8 minutos para diversificar cada grupo tendrá que explicar al resto de compañeros y compañeras con qué lo ha relacionado, porqué lo ha hecho de tal forma y si hemos evolucionado históricamente o seguimos conservando tradiciones sesgadas por el factor de género y cultura patriarcal relacionada con la tradición clásica.

El fin de esta actividad es responde a través de una redacción que les someterá a la siguiente cuestión: *¿Fueron la cultura prerromana ibérica y etrusca más evolucionadas social y políticamente que la “civilizada” sociedad actual?*

Para la elaboración de este trabajo individual donde cada uno debe comprometerse a desarrollar un comentario crítico y de análisis entre ambos periodos históricos. Es decir, se podrán utilizar todo tipo de recursos digitales ya sean imágenes, dibujos e ilustraciones de esta misma página web de *Past Women*, con la intención de explicar y responder a nuestra cuestión de reflexión y género. A partir de aquí trabajaremos distintas competencias donde el alumno pasa a asumir riesgos, conocer nuevas ideas y estudiar lo aprendido a partir de estas 3 primeras sesiones. Para una mejor comprensión del trabajo podrán acceder a la plataforma digital del centro donde podrán conocer todos los recursos, instrucciones y fechas de entrega al respecto.

Con este tipo de trabajos lo que se busca potenciar es un factor de autoevaluación, desarrollo cognitivo y la implicación de una tarea que considera importante la inclusión social, ideológica y cultural, tal y como hemos podido explicar en esta última sesión de la primera semana de la asignatura.

En este caso los medios fotográficos, ilustraciones y cualquier otro medio visual deberán completarse dentro del trabajo, o lo que es lo mismo, tienen que completar cada imagen que acompañe a su comentario reflexivo con estas fichas que les ayudará a situar la imagen seleccionada en el periodo histórico con el que traten de responder a la propia pregunta:

- Periodo histórico elegido.
- Cronología.
- Localizador web.

- Hacer un pequeño cuadro de texto donde expliquen lo que se ve y realiza dentro de la imagen, personajes, actividades, colores, diseños, contexto histórico, etc., es decir, todo lo que sale representado.
- Hacer una valoración personal sobre lo aprendido, resultados históricos, culturales, costumbres y tradiciones actuales que quiera utilizar para justificar tu trabajo de reflexión por escrito. (Ya sea a ordenador y/o a mano).

5.5.3.5. Sesión 5ª:

Actividad 7: Explicación del mito de Hércules: Un icono *pop* actual.

- ¿Quién fue Hércules y qué tuvo que ver con la Península Ibérica?
- La importancia del mito de Hércules en la sociedad ibérica, etrusca y la actualidad
- ¿Seguimos mitificando nuestra imagen a partir de las RRSS?

Para esta segunda semana pasamos a introducir la siguiente sesión a través de la evolución de la cultura literatura actual, a partir de la mitología y cultura preclásica hasta nuestros días. Entender cómo conservamos distintas enseñanzas culturales pertenecientes a la cultura prerromana ibérica y etrusca por medio de actividades, celebraciones juegos lúdicos y costumbres relacionadas con las distintas etapas de la vida, la importancia de la religión, ética y moral, etc. Conocer cómo estas llegaron a convertirse en los principales motores para edificar ciudades, colonizar territorios y diseñar nuevas fuentes literarias como las epopeyas clásicas.

De igual forma, seguimos reconociendo nueva reinterpretaciones de mitos relacionados con la Protohistoria y la Historia Antigua (López, 2003), y otros recursos populares que desde la Antigüedad han influenciado la literatura, la pintura, el arte y sobre todo el contenido audiovisual como los formatos *streaming*, las series de televisión y el cine en los últimos tiempos. Por no hablar de los distintos aspectos culturales que seguimos conservando de este tipo de ideologías mitológica heroicas a través de actividades deportivas, culto al cuerpo y otras series de ideas preconcebidas relacionadas con esa perspectiva sobre la imagen que debemos proyectar como “mini dioses perfectos”, dentro de la realidad sociocultural en la que nos encontramos y compartimos en redes sociales con nuestros seguidores, fans, y conocidos hoy en día.

Es con esto con lo que pasamos a introducir la actividad de esta quinta sesión donde podremos aprender en el aula sobre la proyección cinematográfica de la compañía Disney que diseñó una versión del antiguo mito del dios etrusco *hercle*, conocido en el mundo fenicio *Melkart*, seguido de la creencia griega de *Heracles*, para finalmente denominarse como *Hercules* para la cultura romana y actual. (Alcatud, 2011).

Observamos que este tipo de recursos históricos pueden proporcionar gran interés entre el alumnado, por el recurso audiovisual cargado contenido histórico y artístico,

ya que deberá sintetizar esta película sobre el famoso semidiós animado para que comprenda del necesario y beneficioso ejercicio del comentario crítico y personal que podrán realizar durante lo que dura la película (posiblemente tengamos que ajustarla a un tiempo máximo dentro de los 50 minutos de duración de nuestra sesión).

Este tipo de actividades se entregarán como ejercicio de naturaleza individual, con la intención de tenerlo en cuenta a la hora de desempeñar distintas competencias clave relacionadas con nuestra unidad didáctica, como también otra serie de conocimientos culturales que sumaran un añadido pedagógico a la práctica didáctica sobre la cultura prerromana que seguiremos trabajando en la siguiente sesión.



Fig. 19. Imagen de la portada del film animado Hércules de Disney. Fuente: [https://disney.fandom.com/es/wiki/H%C3%A9rcules_\(pel%C3%ADcula\)](https://disney.fandom.com/es/wiki/H%C3%A9rcules_(pel%C3%ADcula))

Este cuestionario se completará con algunas cuestiones que introducimos a continuación:

- ¿Cómo se representa Hércules en esta versión?
- En la película hay distintos personajes por ello selecciona dos masculinos y dos femeninos y explica si encajaban dentro de la sociedad y cultura prerromana ibérica y etrusca.
- *Hércules, Anfitrión, Pegaso, Las musas, Megara, Hades, Zeus, Era*, ¿Con qué personaje te identificas más? ¿Crees que hay diferenciación por género? Justifica ambas respuestas.
- Durante la película se utilizan distintos tipos de cerámicas griegas para contar cada uno de los mitos del semidiós Hércules. Elige una en concreto y haz una pequeña ficha informativa informando de su tipología, cronología, material, proceso de elaboración y principales utilidades.

- ¿Conoces en la actualidad alguna serie de televisión, película y serie de contenido digital relacionada con la cultura prerromana?
- Haz un breve comentario personal en el qué te ha parecido esta película y si crees que funciona correctamente como herramienta educativa para introducir en el aula.

5.5.3.4. Sesión 5ª

Actividad 8: La presentación del proyecto social y de género sobre la cultura en la Prehistoria y la Historia Antigua.

- Exposición de los trabajos y evaluación de cada uno de los grupos
- Presentación de los posters y stands informativos en el recibidor del centro.

En esta primera sesión de la segunda semana pasamos a presentar los distintos trabajos de los 6 grupos de rol (explicado en la sesión 1) que han diseñado los 24 estudiantes. En esta sesión enfocaremos cada presentación en 7 minutos por parte de los principales portavoces de cada uno de los grupos. De esta manera, podremos conocer el trabajo de cada grupo y el diseño e información con lo que estos han trabajado en cada uno de los puntos de su proyecto informativo.

En esta sesión lo que hacemos será evaluar la dinámica de cada grupo, si se han tenido en cuenta las recomendaciones, valoraciones y estrategias colaborativas a lo largo del trabajo y que deben recogerse en el resultado final expuesto. Al ser expuesto ante los compañeros pasaremos unas fichas donde cada alumnado podrá valorar con una puntuación dividida en 4 notas contemplativas puntuadas sobre 3 tipos de valoraciones a partir de la información del trabajo, su diseño y estructura, y finalmente la originalidad del mismo.

De esta manera les permitimos participar no solo en una experiencia interactiva, donde podrán usar diferentes recursos digitales, sino que además, podremos valorar positivamente la participación del resto de la clase, tanto como grupo, como espectadores del resto de equipos que exponen.

A continuación mostramos uno del póster final realizado por distintos integrantes de diferentes grupos de rol. En la imagen que se eligieron distintos periodos de la Prehistoria. Se trataron diferentes periodos históricos a partir de la cultura social y de género. Y como resultado de uno de los ejercicios colaborativos que pudimos desempeñar durante las prácticas en los centros educativos, y tal como observamos, reflejó gran interés entre los distintos grupos que participaron. Siendo este póster gráfico el ejemplo más ilustrativo de nuestra actividad de rol. En esta fotografía conocemos algunos de los principales pósters de cada uno de los grupos que participaron en esta actividad de rol. Demostrando así el amplio desarrollo de nuestra

asignatura, y con ello, el importante valor de este tipo de actividades de educación social, histórica y cívica.



Fig. 20. Fotografía de uno de los posters con distintos paneles informativos realizados por varios grupos de rol durante nuestras prácticas docentes en el IES “Reyes de España” de Linares. Imagen propia.

5.5.3.7. Sesión 6ª

Actividad 9: El patrimonio ibérico y etrusco reconocido dentro de nuestra localidad. Preparación de la salida didáctica y significado del cuaderno de viaje (portfolio).

- La cultura ibérica y etrusca a través de sus obras constructivas: conceptos.
- La responsabilidad de la protección patrimonial y su conservación.
- El significado y valor de la experiencia: Portfolio, objetivo y evaluación.
- Programa y actividad de investigación relacionada con la Salida didáctica.

En primer lugar pasaremos a seleccionar en esta primera sesión de nuestra última semana didáctica una clase integrada por dos actividades paralelas. Donde trataremos de explicar y diferenciar las distintas programaciones que atiende la actividad patrimonial de la salida didáctica al yacimiento ibero-romano de la ciudad de Cástulo, en la misma localidad de Linares, donde llevamos diferentes prácticas relacionadas con la cultura ibérica y etrusca.

Aprovecharemos durante estos 10 minutos donde se explicará en qué va a consistir la salida fuera del aula y del significado y valor que tendrá la elaboración del Portfolio. Un material que será con lo que evaluaremos la actividad complementaria y que será una pieza clave para entender todo el significado de nuestra unidad didáctica. Ya que esta herramienta debe completarse con aspectos relacionados con el temario, las partes más interesantes, el seguimiento y atención que se va mostrando entre cada una de las sesiones que la completan, y por supuesto, la finalidad experimental con la que evaluaremos todo lo que hemos aprendido y destacado de esta actividad fuera del aula con pura intención didáctica y de desarrollo cognitivo.

Finalmente repasaremos los materiales que deberán traer los estudiantes a la hora de realizar dicha visita, pues tendrán que seguir un programa seriado por diferentes

actividades que deberán completar por medio de un portfolio que recoja todos y cada uno de los sentimientos, aprendizajes, actividades experimentadas entre el centro de interpretación, el yacimiento y por supuesto el museo.

La clase la terminaremos explicando el lugar y la hora señalada para esta actividad. Facilitando toda esta información a través de la plataforma de PASEN entre nuestro centro educativo y las familias del curso de 1º ESO.

5.5.3.8 (Anexo 1): ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: SALIDA DIDÁCTICA AL YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO IBERO-ROMANO DE LA CIUDAD DE CÁSTULO EN LINARES (JAÉN).

- Explicación de la salida didáctica con la asignatura
- Valoración del espacio histórico y cultural de la localidad de Linares (Jaén).
- Elemento de aprendizaje por conocimiento para nuestra unidad didáctica.

Esta será una actividad adicional que realizaremos para centrar correctamente en esta unidad didáctica sobre la historia y cultura prerromana entre el mundo ibérico y etrusco en la actualidad. Por ello y para una mejor información complementaria pasaremos a describirla a partir del resto de actividades, pero deberemos atender al anexo 1 (pág. 107) para conocer la explicación de su itinerario, documentos extra y otra serie de aclaraciones sobre su formato y realización complementaria dentro de esta proyección didáctica.

Y aunque en este apartado explicaremos en qué consiste y su significado dentro de este proyecto personal, será necesario ampliar un anexo donde incluiremos los documentos que tengan que ver con su planificación, horario, actividades a realizar y por supuesto los materiales que necesitará el alumno para desempeñar esta actividad tan enriquecedora y interactiva para superar nuestra asignatura de Historia y Geografía.

Comenzamos así entendiendo cuál es su significado didáctico de esta salida fuera del aula, el motivo de su realización, y también, el por qué se debe implicar al centro y comunidad educativa en ejemplos tan importantes como son los planes de educación patrimonial.

Este tipo de actividades-experimentales nos permiten desde una perspectiva distinta como se estudia, investiga y pone en valor la cultura e historia para el disfrute educativo de nuestra sociedad.

En este caso la idea ha sido atender el importante valor artístico y cultural de la sociedad prerromana en relación con nuestro centro educativo, desde donde planteamos nuestro proyecto de unidad didáctica, centrados en la asignatura de Geografía e Historia, materia integrada en el currículo educativo para alumnado que curse 1º ESO.

Siendo este el tema una de las claves metodológicas de nuestra unidad didáctica, y sabiendo que nos encontramos en la paradigmática provincia de Jaén, la elección del parque arqueológico de Cástulo es un lugar idóneo donde trabajar y analizar los distintos hallazgos materiales, y otros bienes patrimoniales, relacionados con la enseñanza y representación de la relación cultural ibérica y etrusca (Blázquez, 1980). Puesto que se conocen emblemáticos restos arqueológicos, de incalculable valor histórico, de la que llegaría a ser una de las ciudades más importantes durante varios siglos, entre el periodo de la Protohistoria final y del largo proceso de conquista y asentamiento romano en la Península Ibérica (Blázquez & Garcia-Gelabert, 1994), y siendo en la actualidad una de las más importantes para estudiar la cultura prerromana ibérica a nivel provincia, autonómico y nacional (Rodríguez *et alii*, 2017; Cuenca, 2015; Chamorro, 2015).

Hablar entonces de la ciudad de Cástulo es hablar de las distintas partes de nuestra unidad didáctica donde resaltamos diferentes espacios que nos explican el modo de vida a través del pensamiento histórico, social y de género. Las evidencias arqueológicas, a partir de la cerámica (Pérez, 2019), nos certifican celebraciones y actividades de alto valor social y político entre sus ciudadanos. Algo que hemos resaltado para entender como seguimos entendiendo nuestras costumbres más antiguas por medio de la reunión, la relación cultural y el dominio del espacio público y privado entre todos nosotros.

Resumimos así que la selección de yacimientos también podría haberse introducido con otras áreas más centradas en el estudio de la cultura ibérica como el yacimiento de Puente Tablas, el conjunto escultórico del Pajarillo, y por supuesto el reconocido Museo de Arte Ibérico de la ciudad de Jaén, pero todo ello podrá formar parte de futuros proyectos que resalten la aculturación ibérica relacionada con la perspectiva histórica de la romanización en la Península Ibérica (De Hoyos y Adroher, 2002).



Fig. 21: Imagen: conjunto arqueológico de la ciudad ibero-romana de Cástulo en Linares (Jaén). Fuente: <https://www.ideal.es/jaen/linares/201508/15/hallazgos-castulo-llevar-nuevas-20150815114806.html>

Quedaría aclarado que el Conjunto Arqueológico de Cástulo es una elección correcta y adecuada, por los bienes y estudios relacionados a nuestra unidad didáctica analizada, y también, por el particular acceso científico e investigador que nos permite conocer su centro de interpretación unido al ámbito de relación patrimonial dirigido desde el Museo Arqueológico de Linares sin necesidad la de desplazarnos para conocer otros yacimientos más alejados.

Para llevar a cabo esta salida didáctica tendremos que considerar una serie de objetivos que ocupan gran importancia de entre todas las actividades que efectuaremos en cada uno de los lugares que visitaremos una vez lleguemos al yacimiento, centro de interpretación y museo.

Pasamos a describir algunos temas que deberán atender y realizar para su cuaderno de prácticas (portfolio) que deberán entregar para la evaluación de esta actividad de salida didáctica:

- Diferenciar los espacios urbanos y actividades económicas de etapa prerromana: hogares, muralla, puertas triunfales, fuentes, viviendas, templos, necrópolis, talleres comerciales y su relación con otras culturas.
- Cambios sociales y transformación histórica: El efecto de la romanización.
- Principales excavaciones en activo: años de estudio, intereses principales, investigaciones y descubrimientos publicados.
- La relación entre el conjunto arqueológico, centro de interpretación y museo. El patrimonio como punto de partida turístico para la ciudadanía.

Antes de terminar este punto debemos explicar que para la realización de esta salida fuera del aula será necesariamente legal hacerlo por medio de los requisitos que nos remarca la normativa educativa de nuestro centro. Por ello, se requerirá la firma y el permiso de los principales tutores legales, padres/madres y familia de los estudiantes que harán esta salida didáctica. De esta misma manera será obligatoria pedir el requerimiento de la coordinación de nuestro centro, por parte del departamento al que pertenecemos como profesores de Geografía e Historia, como será el espacio de Ciencias Sociales o cualquiera que integremos como docentes.

Una vez entendido esto pasamos a la realización y organización de las horas que nos llevará participar en esta salida del centro, por ello será necesario rellenar una serie de documentos de normativa, seguro del centro y demás requerimientos que nos piden ajustarnos al horario de nuestro instituto, por ello, será necesario tener en cuenta los tramos de horario que llevaremos a cabo esta actividad. En nuestro caso será durante las 6 horas que organizan un día lectivo al completo.

Tras tener el visto bueno de las familias por la firma que acredita nuestra actividad, como también el correcto seguimiento de la misma por parte del centro, pasamos a desempeñar la estructura de nuestra tarea didáctica.

Por consiguiente calcularemos si será necesario incluir un medio de transporte público o privado, en nuestro caso será privado durante media hora, aparte de que el vehículo elegido será un autobús de 26 plazas, alumnado, docente y conductor/a, pasamos a introducir las pautas del horario.

- 8:30 a.m. Lugar de salida: Puerta principal del centro / aparcamiento para autobús escolar.
- 9:00 a.m. Visita al centro de interpretación y conjunto arqueológico.
- 13:00 p.m. visita y explicación en el museo.
- 14:30 p.m. Regreso al centro educativo media hora antes de finalizar las clases.

5.5.4. Recursos materiales, espaciales y humanos:

Debemos indicar cada uno de los recursos digitales, materiales, medios e instrumentos utilizados para la elaboración y desarrollo de esta Unidad didáctica, junto a la salida didáctica también, las distintas actividades, tareas de investigación, prácticas activas en clase, y finalmente el ejercicio del trabajo y su exposición.

Los principales recursos utilizados en este proyecto personal son:

➤ Material:

Libro de texto, fuentes y recursos de bibliografía histórica, arqueológica y patrimonial, aplicaciones digitales y de conexión wifi como *Genialy*, *Classroom*/, *Pasen*, *Powerpoint*, *Youtube*, *Netflix*, plataforma del centro educativo, proyector del centro, ordenador portátil, pantalla digital, fotografías escaneadas, libreta, cuaderno personal (portfolio), mapas geográficos, pizarra física.

➤ Espacios:

Centro educativo, aula de clase y salida de campo: conjunto arqueológico de Cástulo, centro de interpretación y museo.

➤ Medios humanos:

Alumnado, equipo directivo, jefatura del departamento de Ciencias Sociales, profesorado de la asignatura de Geografía e Historia.

➤ Otros Recursos:

Documentos necesarios para oficializar la salida didáctica por parte de las familias, presupuesto para el pago del autobús, autobús y tickets para la entrada al Museo Arqueológico de Linares.

6. EVALUACIÓN

Siguiendo con la referencia y normativa legal de la Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo de educación secundaria de Andalucía, pasamos a introducir nuestros contenidos, en relación con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables bases que estructuran esta proyección didáctica para la asignatura Geografía e Historia. 1º ESO.

Bloque 3: La Historia		
Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
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. Los cauces de relación de Andalucía con las civilizaciones mediterráneas; colonizaciones fenicias y griegas; tartessos: influencias mediterráneas y relevancia histórica.	3. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación. CSC, CCL, CAA. 4. Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua. CMCT, CSC, CAA. 5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución. CSC, CMCT, CD, CAA. 10. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). CMCT, CAA.	3.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. 4.1. Realiza diversos tipos de ejes cronológicos. 10.1. Entiende que varias culturas conviven a la vez en diferentes enclaves geográficos. 2.3.1. Entiende qué significó la 'romanización' en distintos ámbitos sociales y geográficos.

Tabla 4: relación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Fuente: Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo de educación secundaria de Andalucía.

6.1. Tipo y modalidad de la evaluación

Adentrados en este apartado de evaluación debemos explicar la definición de nuestra valoración académica será **cualitativa**, donde importan por igual los procesos que llevan a cabo la realización de actividades, diversificación tareas, preparación de ejercicios y la participación en proyectos y exposiciones, todo esto busca resaltar una serie de objetivos que solucionen problemáticas comunes que hablan de trabajar en grupo, defender unas ideas e integrarlas, componer y describir una respuesta personal

que formulen un concluyan positivamente este tipo de trabajos evaluados por distintas de estrategias.

En suma, tener en cuenta una atención docente que sea verdadera y personal, donde se integre al alumnado de una manera justa, y que sea **formativa**, para que el estudiante sepa y controle en todo momento su seguimiento y participación en cada una de las actividades que se plantean. Ya que por medio de estas, entiende y aprende los diferentes procesos que enfatizan y controlan su nivel de análisis, comentario y reflexión de una forma individual y colectiva.

Con esta modalidad creemos que verdaderamente resultara efectiva y útil para su preparación académica y educativa que será valorada desde el presente y para su futuro desarrollo intelectual como observamos para alumnado de 1º de ESO.

6.2. Temporalización del proyecto educativo:

De la misma manera, este tipo de evaluación necesita una estructura temporal que efectúa, de una manera progresiva, un cometido con unos resultados esperados por cada uno de los objetivos que integran esta Unidad didáctica. De esta manera, nuestro proyecto de evaluación se guiará por medio de un control más adecuado por el proceso y estudio constante/continuado.

Es decir, donde se puedan ir adquiriendo progresivamente en cada uno de los niveles que conforma la educación para construirse democráticamente (González, 2011), y a partir de cada una de estas competencias educativas es por donde se obtiene la finalidad del enriquecedor proceso de aprendizaje-enseñanza que se ha ido construyendo escalonadamente en esta unidad didáctica. Al estar dividido por bloques será más fácil de controlar, repasar y atender en el caso en el que algún proceso no se haya superado, podrá reintegrarse para seguir recuperarlo satisfactoriamente en lo que dura esta apreciación por competencias educativas.

6.3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Para estructurar correctamente este apartado de evaluación y estándares de aprendizaje pasamos a introducir la tabla (5) con la que hemos diseñado para atender los criterios y estándares de evaluación estructurados con las competencias clave de la normativa vigente en la comunidad andaluza.

Bloque 3: La Historia	
Criterios de Evaluación específicos	Estándares de Aprendizaje específicos.
Interpretar, localizar y dibujar las particularidades del medio físico español, europeo y de la	1.1 Interpreta las características del espacio físico nacional, europeo y andaluz. 1.2. Localiza y

comunidad andaluza actual, en relación con el periodo de la Prehistoria y la Historia Antigua. CCL, CMCT, CSC.	dibuja las distintas poblaciones que se conocieron en la Prehistoria y hasta la Historia Antigua en el espacio mediterráneo.
Señalar, conocer e identificar el mapa geográfico de la Península Ibérica y Península Itálica en la actualidad. CMCT, CD.	2.1. Señala e identificar las características físicas de la Península Ibérica e Itálica. 2.2. Conoce la distribución geográfica humana de la península ibérica e itálica en la actualidad.
Conocer, situar y describir las semejanzas y diferencias sociales, económicas, artísticas y políticas y religiosas de la cultura ibérica y la cultura etrusca. CCL, CSC, CMCT.	3.1. Conoce y describe las semejanzas sociales económicas, políticas y religiosas de la cultura ibérica y etrusca. 3.2. Sitúa las diferencias artísticas de la sociedad prerromana ibérica y etrusca.
Clasificar y explicar la periodización entre la Prehistoria, Protohistoria y la Historia Antigua a partir de los cambios fundamentales de cada tiempo histórico. CMCT, CCL, CD.	4.2. Clasifica las diferentes etapas de la Prehistoria y Protohistoria. 4.5. Explica las fases cronológicas de la Historia Antigua por culturas. (Griega y Romana)
Reproducir y señalar el diseño de distintos tipos de ciudades etruscas y <i>oppida</i> ibéricos más conocidos dentro de cada uno de los territorios ibérico e itálico. CMTC, CCL, CIEE.	5.1. Reproduce como se estructuraba una ciudad etrusca de la Península Itálica. 5.2. Señala las características de un <i>oppidum</i> ibérico prerromano.
Analizar y buscar información de la cultura prerromana en la cultura actual a partir de pinturas, moda, cerámica, gastronomía, actividades agrícolas y productos comerciales. CIEE, CCL, CSC	6.1. Buscar información de diferentes materiales arqueológicos pertenecientes a la cultura prerromana. 6.3. Analiza distintas muestras artísticas, económicas y culturales de sociedades prerromanas.
Interesarse por una actividad del espacio doméstico, en la actualidad, y relacionarla con su interpretación dentro de la cultura ibérica y etrusca. CSC, CCL, CMTC	7.1. Desempeña una labor doméstica que también se realizaba en la cultura prerromana ibérica. 7.2. Relaciona e interpreta una actividad económica perteneciente a la cultura etrusca en la actualidad.
Analiza e interpreta un espacio domestico y relacionalo con el significado familiar para redefinir mediante un análisis de género personal. CSC, CCL, CIEE.	8.1. Interpreta y analiza un espacio domestico y interpreta su significado cultural y de género. 8.2. Redefine este espacio familiar sin cultura, tradición ni género.
Esforzarse por valorar la importancia y la protección del medio patrimonial, artístico y arqueológico, y de otros vestigios de la cultura prerromana, para protegerlos en nuestra comunidad, país y Europa. CCL, CMTC, CIEE.	9.1. Valora la importancia y el esfuerzo por la protección de los distintos bienes patrimoniales. 9.2. Proteger los vestigios arqueológicos de la cultura prerromana en nuestra comunidad autónoma, nacional y europea.
Establecer conexiones y describir el pasado prerromano y el presente actual entre las distintas interpretaciones sobre la cultura patriarcal, identidad de género, exclusión social, homofobia y xenofobia, como principales	10.1. Establece conexiones entre la interpretación cultural del pasado prerromano y somete un juicio de valor su análisis histórico influido por la visión patriarcal, xenófobo, y machista. 10.2. Describe si la cultura

resultados de cambio en la evolución política y social de nuestra cultura democrática actual CSC, CIEE, CCL.	prerromana fue más evolucionada social, política y culturalmente que nuestra moderna sociedad actual.
---	---

Tabla 5: Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje de la UD. Fuente: elaboración propia.

6.4. Técnicas e instrumentos de evaluación:

Las siguientes actividades de evaluación forman también parte de nuestro diseño de unidad didáctica: La cultura prerromana: la sociedad ibérica y etrusca.

En cada una de estas pruebas de evaluación se resume todo lo aprendido, trabajado y conocido durante estas 7 sesiones. Encontramos en primer lugar una prueba escrita que somete distintas competencias personales para conocer el desempeño de cada estudiante (Moreno, 2003), relacionadas con las sesiones y actividades que hemos llevado a cabo durante nuestra unidad didáctica. Especialmente las que más se han trabajado, y con ello, obtener un resultado cognitivo y centrado por un ejercicio de reflexión y pensamiento escrito (Ullastes, 2000). Es cierto que para nuestra unidad didáctica esta prueba no es el fin, pero sí una herramienta que nos ayuda a reconocer mejor la atención informativa para conocer otros diseños de evaluación y unidades didácticas que las analizan.

Por otro lado, es muy importante señalar que también se tendrán en cuenta otros criterios de evaluación como el reconocido portfolio, unido a lo que atendemos en clase con nuestro cuaderno del profesor. Estas son también unas metodologías de evaluación con las que podremos conocer si es efectivo nuestro discurso explicativo, si el alumnado verdaderamente somete una atención correcta y adecuada a las distintas tareas que se plantean, a partir de la asignatura de Geografía e Historia, especialmente dentro del aula, y además, sabremos si tenemos una atención adecuada, personal y educativa, en el caso de actividades como son la del debate y el trabajo de rol. De esta forma, podremos conocer si hemos ajustado un nivel correcto y acorde al de nuestro grupo académico. Especialmente, poniendo gran énfasis en los diferentes niveles que nos encontremos en clase a la hora de elaborar actividades como son las de expresión escrita, en el caso de ejercicios de ortográfica, donde se realicen redacciones, comentarios, explicaciones, análisis de textos, y de la misma manera, ejercicios donde también se atiende especial atención para actividades orales, y lingüísticas, aparte de preparar distintos sistemas para corregir estos fallos, eliminar malas *praxis*, y activar pequeñas pruebas en clase. Sin duda no podemos olvidarnos de las diferentes actividades que se pedirán en clase a través del libro de texto, preguntas que se ajustan a un recurso conocido para el alumnado, por lo general, y con criterios de evaluación que ya están más que aceptados por nuestro departamento principal y la asignatura de Geografía e Historia.

No nos debe sorprender que cada una de las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados están integrados en el programa de evaluación que organizan nuestro departamento de Ciencias Sociales, a partir de la Programación de nuestro centro educativo “Reyes de España”, para el curso presente del año académico de 2020/2021⁵, por el cual se disponen cada uno de los porcentajes que pasamos a explicar en esta proyección didáctica. Por ello, cada instrumento tiene un porcentaje diferente y se presentan ordenados de mayor a menor.

De tal manera que para controlar correctamente el seguimiento y formación educativa del alumnado hemos diseñado distintos sistemas de control y evaluación como son unas tablas con distintas rúbricas, controles de seguimiento diarios, observación directa, pruebas escritas, y orales, además de un adecuado seguimiento individual por la recogida y devolución de cuadernos de clase (portfolio), donde conocemos verdaderamente si los contenidos y las enseñanzas se adhieren correctamente al currículo educativo de la asignatura, y con ello, si existen problemas, y otra serie complicaciones, que no terminan por resaltar el trabajo que se realiza a diario dentro y fuera del aula.

De esta manera introducimos el desarrollo de las distintas herramientas e instrumentos de evaluación seleccionados para nuestra unidad didáctica:

1º Evaluación: Esta herramienta de evaluación queda sometido al **con un 50% de la nota total.**

Para la superación de esta prueba debemos explicar que su estructura se completa a partir de 10 puntos totales que ponderan nuestra nota para ser más representativa y aclaratoria con el resto de actividades de evaluación.

En primer lugar tenemos preguntas por conceptos y contenidos clave que completan dos actividades Evaluadas cada una por 1 punto. Es decir, este fragmento de examen escrito valdrá 2 puntos. Continuando con las siguientes partes pasamos al apartado que introduce cuestiones de desarrollo aquí nos encontramos con un dos actividades que entre ambas suman 1.5 puntos en total. Quedaría ya la última parte del examen donde encontramos las cuestiones de reflexión histórica. Aquí la cantidad es igual que en el apartado de desarrollo, suponiendo un 1.5 puntos del total. Así quedaría esta primera prueba escrita de evaluación didáctica.

⁵ Para conocer el diseño y algunos datos sobre criterios de evaluación consultar el plan de centro del IES “Reyes de España” a través del siguiente enlace web: https://www.iesreyes.es/wp-content/uploads/2021/04/Plan_De_Centro_20-21.pdf

Debemos añadir para que no haya problemas a la hora de subir las notas que en esta actividad escrita la presentación, faltas de ortografía, puntuación, conjugación verbal y la mala redacción reducen la nota considerablemente.

	Nombre :			Nota final
	Curso: 1º ESO	Fecha:	Nota:	
Criterios de Evaluación: GEH3.2. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas. GEH3.3. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios históricos. GEH3.5. Estudiar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondiente a los 3 periodos en que se divide la Prehistoria. GEH3.7. Identificar los primeros ritos religiosos y las artes. GEH3.10. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en él tiempo.				
UNIDAD DIDÁCTICA: LA CULTURA IBÉRICA Y ETRUSCA				
A) Conceptos clave (2 puntos) 1º Explica las diferencias históricas entre las distintas formas de vida de la cultura ibérica y etrusca. Haz una gráfica temporal donde aparezcan ordenados cronológicamente estos periodos históricos: Prehistoria, Protohistoria, Historia Antigua. (1 punto)				
• Cultura ibérica:				
• Cultura Etrusca:				
2º Define brevemente los siguientes conceptos clave relacionados con las distintas etapas de la cultura prerromana. (1 punto)				
PROCESO DE ROMANIZACIÓN: CERÁMICA WERKA: SARCÓFAGO ETRUSCO: MONUMENTO DE BRONCE: ARCO DE MEDIO PUNTO: MURALLA CELLOPEA: ESTEREA				
B) Preguntas de desarrollo (2 puntos): 2º Las creencias y el arte en la Cultura Prerromana: Características y ejemplos más representativos de las creencias ibérica y etrusca sus divinidades y piezas escultóricas, envotos, etc. (1 punto)				
C) Preguntas reflexivas. (2 puntos) 4º Explica qué son y dentro de qué proceso histórico se relacionan ¿Qué fue el <i>goussou</i> ? (1 punto)				
				
				
5º Completa las siguientes redacciones relacionadas con distintos apartados de la Prehistoria. (1 punto)				
a) Las culturas prerromanas del mediterráneo fueron: como también y				
b) La mujer ibérica se encargaba de la actividad y del espacio				
c) Durante la celebración etrusca los invitados se juntaban a beber y a comer en				
d) Las figuras femeninas más famosas en la península ibérica son la dama de y la dama de				

Fig. 22: Ilustración original de una de nuestras pruebas escritas. Fuente: Elaboración propia.

2º Trabajo de rol: Esta actividad de evaluación supone un **porcentaje total del 20% para la nota final**.

Como hemos explicado anteriormente este proyecto de colaboración está integrado por 4 miembros en total, quienes deben formalizar unas funciones concretas para superar correctamente esta actividad de juego de rol.

Evidentemente el sistema de evaluación tiene unos criterios ponderados por un porcentaje del 20% pero las competencias que evaluamos aquí son diferentes al resto. Esto quiere decir que la participación, el desarrollo corporativo, como el interés por tener una desenvoltura social y cívica, suponen el verdadero criterio de superación para esta prueba. Evidentemente en suma del resultado esperado y su defensa como trabajo de equipo en que consiste el ya mencionado proceso de evaluación.

Introducimos por ello la tabla de evaluación que resume más fácilmente el porcentaje que hemos diseñado para la obtención de esta nota (2 puntos en total):

TRABAJO DE ROL	
Conceptos de evaluación	Porcentajes
Trabajo en equipo	30% (0,75 punto)

Trabajo individual	20% (0,25 punto)
Proyecto final	50% (1 punto)

Tabla 6: Cálculo de evaluación para el trabajo de rol. Fuente: Elaboración personal.

3º Portfolio (diario de las prácticas): La siguiente actividad de evaluación compone un total del **10% de la nota final** (1 punto).

Este instrumento de evaluación es una herramienta que consideramos determinante a la hora de comprender la útil y significativa enseñanza de esta asignatura de Geografía e Historia. Por ello, este cuaderno personal (entendido como diario de prácticas) tiene que integrar distintos apartados que sigan y atiendan las distintas actividades, tareas y ejercicios que se realicen en clase, como también, los que se llevan a cabo fuera de esta como la salida didáctica.

Esta herramienta aparte de entenderse como un apoyo extra para potenciar habilidades escritas, lingüísticas, digitales (se algún estudiante la realiza en formato digital), y con ello, una justificación reflexiva, nos demuestra el correcto seguimiento de nuestra asignatura en evaluación continua. Por ello esta vale un 10% de la nota total, es decir, un punto de esta evaluación final.

En nuestro caso buscamos que su presentación y redacción sea adecuado al nivel del primer nivel de ESO, donde la originalidad y la creatividad supongan un requisito muy positivo para el desarrollo cognitivo y particular de cada alumno y alumna, y donde se puedan observar distintas imágenes de las actividades que se realizan como las relacionadas el trabajo de rol, la salida didáctica o cualquiera que explique visualmente el contexto que explica y completa.

Una forma diferente y compensativa que también haga entender al docente del interés y apreciación de su asignatura, del trabajo que se lleva a cabo y su representación personal, como también critica si fuera necesario hacerla, para mejorar la calidad educativa y formativa de esta materia de Geografía e Historia.

4º Debate en el aula: Esta actividad supone un **10% (1 punto) en la nota final de nuestra evaluación.**

Atendiendo a lo anterior, pasamos a introducir un ejercicio de evaluación que consideramos determinante para completar diferentes competencias clave de nuestra unidad didáctica. Para ello, pasamos a introducir su valoración a través de su implicación oral, dialéctica, reflexiva, social y cívica por su modo de aprendizaje y participación en lo que entendemos que es un debate.

A partir de su desarrollo y estructura pasamos a introducir una tabla que resuma algunos criterios de evaluación que introducen cada una de estas competencias y desarrollo de objetivos individuales y colaborativos ya que este debate se hace por

grupos y donde cada miembro podrá introducir una idea, rebatirla o encontrar y dar opiniones al resto de grupos que participan en este ejercicio de evaluación.

DEBATE DE GÉNERO	Porcentajes:
Interés y participación	20%
Reflexión y consideración personal	30%
Iniciativa oral y dialéctica	50%
Falta de respeto y vejaciones	Restan nota y suspende al grupo

Tabla 7: Ponderación de la prueba de debate: Elaboración personal.

5º Cuaderno del profesor: Este instrumento de evaluación supone **un 0,5% (0,5 punto) del total** de la nota final para esta asignatura.

Introducimos un estándar de evaluación que está integrado en todas y cada una de las sesiones de nuestra unidad didáctica.

De tal manera, que para nosotros representa un conglomerado de estándares de evaluación como serán la participación activa de cada estudiante, su colaboración con el resto de compañeros/as, unido al interés y representación que debe complementar con todas las actividades, entregas de tareas y cada uno de los criterios que estructuran nuestro cuaderno de aula. En especial, hablamos de la actitud, el desarrollo social, relacionado con el comportamiento adecuado dentro del aula, sus distintas maneras de pensar y reflexionar, potenciando diferentes habilidades cognitivas que se necesitan para atender correctamente en cada clase, y otra serie de requisitos que son muy importantes para la adecuada superación de esta evaluación didáctica.

6º Actividades y tareas clase: esta última actividad tiene **una suma total del 0,5% de la nota.**

En nuestro caso pasamos a introducir todas y cada una de las tareas de que hemos considerado necesarias para ser prácticas de clase y tareas de nuestra asignatura. En este caso pasamos a introducir como son las actividades individuales que se introducen en clase pero que deben subirse a la plataforma correspondiente, donde también tienen los materiales que las guía, explica y completa. Todas ellas forman parte de las sesiones de nuestra asignatura.

Estas actividades no solo son conceptuales, o para introducir conocimientos que desarrollar, sino que también hay ejercicios de análisis y reflexión, comentario de imágenes, resumen de ideas principales y secundarias y una actividad que tiene gran interés para el alumnado como es la que examina y relaciona distintas perspectivas y

contenidos del temario con producciones audiovisuales, películas, y otros medios digitales.

De esta manera quedaría resumido todo este apartado a través de la siguiente rúbrica de evaluación didáctica:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Concepto a evaluar	Inteligencias	Sobresaliente (10-9)	Notable (8-7)	Suficiente (6-5)	Insuficiente (4-0)
Examen	Lingüística, lógico-matemática, visual-espacial.	Responde correctamente a lo que se le pregunta. Se autocorriges y pone ejemplos a todo lo que se le pide. Concluye adecuadamente y no comete faltas de ortografía.	Realiza correctamente las distintas partes pero comete errores, hay partes que faltan. Pequeñas faltas de puntuación y acentuación.	Comete errores bastantes errores, faltan algunas partes aunque explica adecuadamente. Hay faltas de ortografía.	No se entienden algunas partes. Faltan ejercicios por hacer y no atiende correctamente a lo que se le pregunta. Comete muchas faltas de redacción y de ortografía.
Trabajo de Rol	Interpersonal, interpersonal, visual-espacial	Responde adecuadamente a su rol, participa en equipo ayuda a terminar algunas partes, muestra interés y colabora adecuadamente.	Responde correctamente a su rol, da algunas ideas, pero no participa con todos los roles del equipo.	Activa su rol, pero no lleva a cabo correctamente su deber. Participa poco sus ideas u intervenciones no sirven	No sabe participar en grupo pues da problemas y comete errores. Impide una adecuada progresión del trabajo y el resto de roles no trabajan correctamente por su culpa.
Debate	Lógico-matemática, interpersonal.	Atiende y participa en la actividad. Defiende educadamente sus ideas y explica sus opiniones al contrario.	Participa en la actividad pero no defiende correctamente sus ideas. Denota dudas y nervios al hablar.	Defiende algunas ideas, intenta participar, pero apenas interviene para dar ideas o debatir.	No se introduce, ni tampoco participa, se mantiene callado y tampoco da ideas. No respeta al contrario, insulta y no deja hablar.
Diario de Prácticas	Visual-espacial, kinestésico-corporal, intrapersonal, lógico-matemática, visual-espacial.	Presenta un trabajo ordenado, completo y cargado de contenido. Se observa una personalidad original por la introducción de imágenes, esquemas, resúmenes, etc.	Entrega un trabajo correcto, aunque hay algunos errores, no comete faltas y tiene imaginación.	Tiene algunos errores, hay partes que no están completas pero se percibe un interés por la personalidad y originalidad del cuaderno. Hay algunas faltas de ortografía.	No se entiende el cuaderno, no hay una estructura clara, apenas tiene contenido, le faltan algunas actividades y comete continuamente faltas de ortografía y puntuación.

Cuaderno del Profesor	Intrapersonal, interpersonal.	Responde adecuadamente a todo lo que se le pregunta, ayuda al resto de compañeros/as, participa en todas las actividades y entrega en tiempo y forma todo lo que se trabaja en clase y en casa. Su actitud y compromiso personal es excelente.	Participa en clase, responde adecuadamente, aunque hay veces que no quiere participar. Le gusta integrarse en el grupo, ayuda si conoce la materia. Aunque habla demasiado en clase y se pone nervioso/a.	Se interesa normalmente pero hay situaciones que no sabe controlar como los nervios y el cansancio. No siempre hace las actividades, no termina de encajar en el grupo de clase.	No le gusta participar, no hace las tareas y tampoco sabe como intervenir en clase. Suele tener problemas con el resto de compañeros/as. Normalmente interrumpe y no deja que la clase siga un buen desarrollo.
Actividades y tareas	Lógico-matemática, intrapersonal, lingüística. Visual-espacial.	Hace todas las tareas, corrige sus errores, se interesa por su desarrollo educativo.	Suele hacer las actividades y normalmente corrige lo que tiene hecho.	No siempre tiene las actividades hechas, se le olvida corregirlas. Normalmente entrega las tareas fuera de tiempo.	No hace las actividades ni tampoco se interesa en entregarlas fuera de tiempo. No suele hacer nada.

Tabla 8. Rúbrica de nuestra evaluación didáctica. Elaboración Personal.

7. Atención a la diversidad.

Para la realización de este apartado se realizara un acertado contexto del aula, donde se puedan reconocer distintos tipos de estudiantes que necesiten conocer en sus evaluaciones una atención cercada y bien atendida para su currículo personal.

Sabiendo entonces la clase que hemos elegido para la realización de esta unidad didáctica pasamos a introducir las distintas necesidades y requisitos específicos que se llevaran a cabo para el apoyo educativo (NEAE) que haya en el aula que se deberá organizar por medio de la normativa del departamento de orientación y psicología para la atención al alumnado. Por medio de diferentes intervenciones reguladas por distintos reglamentos entre el departamento de Orientación y el de la asignatura de Geografía e Historia, pasaremos a reservar una serie de actividades que completen y consideren la diversidad especial del alumno y alumna que lo necesite.

Como sabemos la diversidad para el alumnado está regulada y recogida por varias legislaciones nacionales y autonómicas, tanto a nivel estatal como autonómicas, por ello estas medidas ayudan a una mejora curricular y adaptativa para tener una organización educativa suficientemente flexible para que las enseñanzas sean correctas y bien atendidas. De esta forma pasamos a explicar las distintas leyes que

integran esta normativa como será el artículo 16, del Real Decreto 1105/2014, donde se añade el artículo 21, por la Orden del 14 de julio de 2016.

Pasamos a introducir los principales cambios que se llevarán a cabo como serán las propuestas de la orientación integradas por enseñanzas colaborativas, adaptaciones curriculares significativas si algún estudiante lo necesita, y también las no significativas, en el caso de atención especial. Al igual que también tenemos que sumar las enseñanzas de actividades de atención y repaso sobre la asignatura de manera concreta e individual para todo el alumnado que lo requiera y necesite.

Resumimos por ello que como profesionales de la educación nos pondremos en contacto con el resto del equipo educativo de nuestro centro para llevar a cabo un seguimiento correcto del alumnado que lo precie y tenga que hacerlo.

Añadimos también que se considera importante el seguimiento y control de los estudiantes repetidores y otros que tengan materias pendientes para que su currículo educativo no se vea afectado por esta sobrecarga de materias. Para ello también se diseñará un proyecto educativo que recoja una serie de herramientas de evaluación, atención al alumnado y repaso que le permita continuar con sus estudios de la manera más adecuada y permisible en todo lo posible.

Concluimos en esta apartado que todas las actividades, tareas y salida didáctica se tiene en cuenta la atención a la diversidad, adaptando por ello algunas tareas, ejercicios y puntos para el estudiantado que lo necesite. Puesto que es necesidad y obligación de todos integrar social y educativamente a todo individuo que busca aprender y realizarse formativamente.

El centro educativo cuenta con una rampa y ascenso para todo aquel alumnado que lo necesite, de igual forma ocurre con el acceso al medio de transporte que utilizemos para la salida didáctica, en el centro de interpretación y museo también se cuenta con las herramientas necesarios para poder acceder sin problema al lugar.

8. Conclusiones personales:

La realización de este trabajo final de máster es uno de los proyectos personales más relevantes que hemos realizado como futuros profesionales de la educación.

Un ejercicio que nos ha lleva a comprender los diferentes procesos de adaptación educativa, recursos didácticos y otra serie de actividades con las que mejorar verdaderamente el efecto educativo que tiene el diseño de una unidad educativa centrada en la asignatura Geografía e Historia de 1º ESO, siendo el tema principal de nuestra unidad la cultura prerromana, centrada en las sociedad ibérica y etrusca, por el importante significado que tiene el aprender sobre Historia, Geografía, o lo que es lo

mismo cultura a partir de otras perspectivas culturales muy diferentes a la actual. Pese a esa diferencia cronológica seguimos conociendo enormes injusticias sociales, políticas, o lo que es lo mismo, actuaciones ofensivas hacia distintos temas sociales, por el amplio desconocimiento que conocemos dentro y fuera del aula sobre los distintos procesos históricos y los cambios políticos de nuestro pasado. Una situación demasiado complicada como para seguir actuando en la manera que muchos de nosotros hacemos, por no querer conocer, saber y aprender más de lo que verdaderamente podemos.

En este caso decidimos hablar de la responsabilidad que tenemos como docentes para atajar este tipo de desigualdades sociales, injusticias políticas, abusos de poder, o simplemente egoísmo cultural que tanto se ha extendido entre la población en los últimos años, por las ocultas redes sociales que nos “ayudan” y “explican” todo lo que debemos saber, y cómo lo debemos saber en la actualidad.

Nuestro verdadero valor como profesionales de la educación es poner en duda lo conocido, repensar cuál es el verdadero interés que tiene la cultura en nuestra anticuada actualidad, y con ello, reflexionar contra lo establecido. Enseñando que nuestra principal labor es la de ayudar al estudiantado para que sepa observar el verdadero significado del tiempo histórico en el que vivimos, mientras tratamos de descubrir cómo se descifra todo esto, en cada oportunidad didáctica que tengamos para hacerlo. Pues no nos queda más remedio, por mucho que las competencias digitales se empeñen en corrompernos, en que la única función de nuestro carácter humano es la relación social, educativa, formativa, didáctica, explicativa y sin duda, experimental dentro y fuera del aula. Porque siempre lo ha sido, y porque no hay otra forma de poder averiguarlo, debido al medio cultural en el que nos movemos, aunque lo sea cada vez menos, por esta nueva sociedad 3.0.

Esta es una profesión educativa que debe replantearse desde la realidad más absoluta, la misma con la que nos relacionamos hoy en día, y buena prueba de ello se puede justificar con este tipo de propuesta didáctica que hemos diseñado, a través de una de las asignaturas más versátiles que se integran en el currículo de la educación secundaria obligatoria, a partir de cada una de las distintas capacidades psicológicas, personales y reflexivas que integran en la actualidad. Desgraciadamente, no todo lo que vayamos a resolver en esta propuesta estamos de acuerdo, pues no sería verdad, dado al injusto sistema de porcentajes, elementos de evaluación del conocimiento y, por supuesto, la manera en la que un alumno/a queda sesgado por un requisito matemático ponderado por una nota. La cual, más allá de motivar, lo único que le hace es secuenciarle cuantitativamente. También, dentro de este aspecto tan complicado de la evaluación, tenemos que hablar de la injusta regla que determina este tipo herramientas para conocer si se domina y conoce correctamente todo lo trabajado y

aprendido, especialmente, cuando hablamos de un diseño de unidad didáctica que potencia una enseñanza basada en proyectos, ejercicios de reflexión y comentario individual. No tiene sentido hacerlo por medio de pruebas de evaluación que no se estructuran ni tampoco se ajustan correctamente si lo hacemos de esta manera de enseñar, aprender reflexionar en clase. No tiene ningún sentido que esto se tenga que elaborar a partir de una prueba de redacción escrita, que no tiene otra forma de evaluar que no sea por distintos niveles que midan la capacidad memorística del alumno, y eso personalmente, no es lo que nosotros entendemos por Geografía e Historia. No obstante, observamos que es muy complicado salirnos de este bucle de máximos y mínimos puntuados, si debemos regir nuestras actividades y proyectos por medio de una evaluación determinada por unos criterios y normas legisladas más determinadas por una acción educativa gubernamental. Pese a todo esto, lo importante es que hemos podido realizar una propuesta diferente a partir de una serie de metodologías muy variadas, donde la dinámica por grupos, el trabajo individual y el aprendizaje basado en tareas potencia notablemente la versatilidad del alumnado. Concretamente debemos hacer mención a la manera que hemos considerado y teniendo especial atención a los distintos tipos de inteligencias y niveles que nos encontramos en la clase. Donde se conoce que el efecto social y cívico es el verdadero guía didáctico dentro del aula. Algo que permite una versatilidad es la posibilidad que tenemos de llevar a cabo una propuesta didáctica a partir de un recurso tan importante para nosotros como es la salida didáctica, verdadero elemento de interés cultural, patrimonial y educativo dentro y fuera de clase. Aquí es donde se debe de entender que el centro educativo va más allá de la positiva perspectiva de la enseñanza, y donde sometemos a juicio los distintos valores educativos y cambiamos un poco su objetividad, haciéndolos más versátiles a partir de todo lo aprendido, por medio de un yacimiento arqueológico, el análisis descriptivo del medio social en el que se vive, y también, por cualquier otro escenario relacionado con lo que nos rodea, tanto al centro como al alumnado que asiste diariamente, dentro de mismo espacio político, social y económico muy determinado. Pues antes de conocer cualquier otra cosa de manera particular, debemos saber y comprender lo que nos rodea personalmente.

Y personalmente, esta debe ser la primera de todas las decisiones que vayamos a tomar a lo largo de nuestra labor como docentes por medio del conocimiento y la experiencia de la verdad educativa serán los únicos medios nos permitirán hacer juicios de valor educativo con cierta sensatez y justicia, lo suficientemente consecuentes, para que se nos tome en serio como entrenadores de la educación.

Tampoco podemos olvidarnos que en nuestra proyección didáctica hemos planteado un elemento cultural bastante importante por todo lo que atiende y considera para nuestro tiempo histórico actual. Un tiempo histórico que está emparentado con

culturas tan antiguas como las evidencias que hemos trabajado, y que sin ir más lejos, son las mismas que nos recuerdan lo mucho que hemos cambiado social, y culturalmente. Una manera que seguimos considerando desigual, especialmente por la forma que tenemos y nos comportarnos como mujeres y hombres. Unas actitudes que pensamos que deberían estar ya superadas, en cuanto a libertad ideológica, e independientemente del género, y de la posibilidad de tener una responsabilidad política, sin importar nuestra etnia, identidad sexual o cualquier otro factor personal. Y por ello hemos puesto el foco en atender por medio de diferentes actividades el valor y control del espacio familiar, profesional y doméstico sin tener que sentirnos especiales por interferir en lugares que normalmente se han reservado a la cultura masculina, y por el contrario, “nunca” se han relacionado con el medio femenino. Es decir, nuestra otra actividad ha sido crear un juicio de valor sobre lo que se ha pensado acerca de la perspectiva conservadora a través del género y la semejanza cultural heredada de la Antigüedad. Demostrando así que seguimos trabajando por el uso y la inclusión de la Teoría Social y Género, gracias a la oportunidad que nos ofrece la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Esto como docentes debe ser muy importante recordarlo, potenciar su juicio y sobre todo reflexionar dentro del aula por los continuos cambios que se van introduciendo sobre el tema de la identidad de género, la cultura social, la acción humanitaria, la perspectiva sexual, la lucha por los derechos y deberes humanos, etc. Toda una serie de procesos se conocen y que en muchas ocasiones algunos medios y grupos populares siguen recuperando el anticuado discurso del espacio dirigido por el papel anticuado de una sociedad patriarcal.

Esto no solo nos ayudaría a entender el verdadero significado educativo que tiene la enseñanza de la historia, la geografía, o de cualquier otra asignatura relacionada con las Ciencias Sociales, sino el porqué buscamos que el alumnado, independientemente de creer o no en las diferentes perspectivas políticas, trate de considerar su intención ideológica y significado cultural más desarrollado y mejor conocido para comprender el verdadero momento histórico en el que nos encontramos.

Finalizamos por ello que esta propuesta didáctica lo que ha centrado ha sido la atención de la perspectiva histórica con la intención de señalar y aprender a partir de la cultura más antigua a la que parece ser que podríamos asimilarnos culturalmente. Curiosamente, la mejor forma con la que hemos podido observar que el resultado de nuestra explicación en clase era efectivo ha sido cuando el alumnado debía interactuar respondiéndose entre ellos mismos, y ejercitando la memoria directamente, y en cada una de las sesiones que hemos compartido juntos. En resumidas cuentas, haber podido trabajar en equipo, por medio de un diseño de aula colaborativa, nos ha permitido aprender todo lo mencionado anteriormente.

9. Referencias Bibliográficas:

❖ Monografías:

- AMBROSINI, L. (2018). El mundo funerario etrusco en los siglos VII y VI a. C. *Desperta Ferro. Arqueología e Historia*, (21), pp. 20-27.
- ALARCÓN GARCÍA E, SÁNCHEZ ROMERO, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria de Andalucía. *Menga. Revista de prehistoria de Andalucía*. Núm. 6, pp. 33-59.
- ALCANTUD, J. A. G. (2011). Hércules, héroe mediterráneo, separador de Oriente y Occidente, en la tradición fundacional de las ciudades andaluzas. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, pp. 161-177.
- ALFARO GINER, C (2013): El marco físico y humano de la Italia antigua. La fundación de Roma. La monarquía latino-sabina. Los reyes etruscos. HISTORIA ANTIGUA UNIVERSAL
- ALONSO, F. G., & Cabrillana, G. M. (2004). *Protohistoria: pueblos y culturas en el Mediterráneo entre los siglos XIV y II a.C.* (Vol. 75). Ed. Universitat Barcelona.
- ARIZA, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10).
- ARTEAGA, C., & FABREGAT, R. (2002). Integración del aprendizaje individual y del colaborativo en un sistema hipermedia adaptativo. *JENUI*, 2(2), 107-114.
- BARROS GERMAIN, M. (2017). *Vivir para morir: la cultura de la muerte en Etruria entre los siglos X y I a.C.* (Doctoral dissertation, Universidad de Chile).
- BELLARD, C. G. (2000). El comercio etrusco-fenicio: algunos apuntes. In *Intercambio y comercio preclásico en el Mediterráneo: actas del I coloquio del CEFYP, Madrid, 9-12 de noviembre, 1998* Centro de Estudios Fenicios y Púnicos. pp. 109-114.
- BENDALA Galán, M. (2006). Hispania y la “romanización”. *Una metáfora: ¿crema o menestra de verduras?*
- BLÁZQUEZ, J. M. (1979). Etruscos, dioses y hombres. Ed. *Historia*, Nº 16, pp. 74-78.
- BLÁZQUEZ, J. M. (1981). El mundo ibérico en los siglos inmediatos al cambio de Era.
- BLÁZQUEZ, MARTÍNEZ J. M., GARCIA P. M. (1979). El final de la sociedad ibérica.
- BLÁZQUES, MARTÍNEZ, J.M. (2001). Religiones, ritos y creencias funerarias de la Hispania prerromana, Madrid, pp. 33-54.
- BLÁZQUEZ Pérez, J. J. (1990). El factor griego en la formación de las culturas prerromanas de la Submeseta Sur. pp. 9-24.

BLÁZQUEZ, J.M & GARCIA-GELABERT, M.P. (1994): Cástulo, ciudad ibero-romana, Madrid, pp. 421-471.

BLAZQUEZ MÁRTINEZ, J. M, (1980): Cerámicas grafitadas del poblado de la Muela de Cástulo (Linares, Jaén), *Trabajos de prehistoria*, Nº 37 pp. 399-407.

BLÁZQUEZ, J.M. Religiones, ritos y creencias funerarias de la Hispania prerromana, Madrid 2001, pp. 33-54.

BLÁZQUEZ, J.M. Los pueblos de España y el mediterráneo en la antigüedad. Estudios de arqueología, historia y arte, Madrid 2000, pp. 54-81.

CARDIEL, J. G. (2020). Reflexiones en torno al banquete funerario ibérico. *ARYS. Antigüedad: Religiones y Sociedades*, (9), pp. 119-153.

CARRETERO, J. R. G., & RUIZ, J. A. M. (2015). Nuevos exvotos ibéricos de bronce procedentes de la provincia de Jaén. *Antiquitas*, (27), pp. 63-68.

CELESTINO PÉREZ, S., GRACIA ALONSO, F., & RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E. (2017). Copas para un banquete. La distribución de cerámicas áticas en Extremadura.

CELESTINO PÉREZ, S. (2017): La Protohistoria en la Península Ibérica.

CUENCA LÓPEZ, J. M., ESTEPA GIMÉNEZ, J., & MARTÍN CÁCERES, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada.

CUENCA, R, C. (2015). La arqueología ibérica y los estudios de género en Andalucía: avances y desafíos. *Menga: revista de Prehistoria de Andalucía*, (6), pp. 61-91.

CHAMORRO, J. L. C. (2015). Iberos: Ser de nuestra Andalucía antigua. *Andalucía en la historia*, (50), pp. 22-23.

DE HOYOS, P. A., ADROHER AUROUX A.M. (2002). El mundo ibérico en la Alta Andalucía: Planteamientos, presentación y futuro de la investigación arqueológica. *Mainake*, (24), pp. 7-33.

DE LA HOZ, E. Y. (2019). ALVIZI FERNÁNDEZ, M. y HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, D. (2017). De ὄρος a limes: el concepto de frontera en el mundo antiguo y su recepción. Madrid: Escolar y Mayo editores. 256 págs. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, pp. 191-194.

ELVIRA BARBA, M. Á., MORENTE PARRA, M., MORENO ALCALDE, M., MARTÍNEZ DE AGUIRRE, J., TOAJAS ROGER, M., SUÁREZ QUEVEDO, D. & AIT MORENO, I. (2007): Dos miradas sobre la mujer etrusca. Ed. *Anales de Historia del Arte* (Vol. 17), pp. 3-24.

ELVIRA BARBA, M. Á., MORENTE PARRA, M., MORENO ALCALDE, M., MARTÍNEZ DE AGUIRRE, J., TOAJAS ROGER, M., SUÁREZ QUEVEDO, D. & AIT MORENO, I. (2007): Dos miradas sobre la mujer etrusca. Ed. *Anales de Historia del Arte* (Vol. 17), pp. 3-24.

- ESCACENA CARRASCO, J. L., & GARCIA RIVERO, D. (2007). Selección sexual y éxito reproductivo en la protohistoria ibérica. Un enfoque evolucionista. *SPAL*, (16), pp. 69-92.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula.
- FERNÁNDEZ, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, (14), pp. 34-56.
- FERNÁNDEZ, M. A. (2011). La enseñanza de la Historia Antigua en el nacionalismo actual de Andalucía. *El Futuro del Pasado*, (2), pp. 335-352.
- FERRAGUT, M., & FIERRO, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), pp. 95-104.
- FERRÁNDIZ, T. M. M. (2011). La imagen de la mujer en la Prehistoria y en la Protohistoria. *Revista de Clases historia*, (10), pp. 123-144.
- FOUCAULT, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol. 2). Siglo xxi.
- FRANCO, H. G. (1999). La imagen de la "mujer bárbara": a propósito de Estrabón, Tácito y Germania. *Faventia*, 21(1), pp. 55-63.
- GALÁN, J. E. (2011). Aristócratas, guerreros, campesinos y artesanos. *Andalucía en la historia*, (32), pp. 10-13.
- GALLEGOS, A. S. (2019). La presencia de la Historia Antigua durante Secundaria y Bachillerato a través de los libros de texto. Una aproximación., Abril.
- GARCIA, E. A., & ROMERO, M. S. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria de Andalucía. *Menga: Revista de prehistoria de Andalucía*, (6), pp. 33-59.
- GARCÍA-BELLIDO GARCIA DE DIEGO, M. P. (2002). Gestos de poder divino en la imaginería Ibérica. *Cuadernos de prehistoria y arqueología*, (28), pp. 227-240.
- GARCIA-GELABERT, M.P., BLÁZQUEZ, J. M. (2005). Rituales funerarios de Campania, de los samnitas y de los iberos. *ACTA PALAEOHISPANICA IX*, 5, pp. 393-406.
- GARCIA PÉREZ, F. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Institución Fernando el católico* (CSIC). Diputación de Zaragoza. pp. 399-416.
- GASCÓN, R. M. (2015). Iconografía del monumento turriforme de Pozo Moro y arte mueble: objetos de bronce etruscos. *BSAA Arqueología*, (81), pp. 121-148.

GÓMEZ-VELA, M, & VERDUGO ALONSO, M. Á. (2012). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella.

GONZÁLEZ ROMÁN, C. (2000). Guerra y sociedad entre los etruscos.

GONZÁLEZ, X. M. S. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, (1), pp. 28-47.

GRACIA ALONSO, F., MUNILLA, G., ÁLVAREZ ARZA, R. (2004). Protohistoria. Pueblos y culturas en el Mediterráneo entre los siglos XIV a.C. y II a.C. (Vol.75). Ed. *Universidad de Barcelona*

GUTIÉRREZ, R. I. C. (2017). El impacto de las habilidades socios afectivos y éticos en el ámbito educativo como facilitador del aprendizaje. *Del 28 al 29 de abril en la ciudad de Querétaro, Qro.* pp. 321-329.

HERNANDO, A. (2007). "Sexo, género y poder. Breve reflexión sobre algunos conceptos manejados en la Arqueología del Género", *Complutum* (18) pp. 167-174

HEURGON, J., (1991). "La vida cotidiana de los etruscos", Ediciones *Temas de Hoy* Madrid.

HURTADO GONZALES, J.A. (1998). La imagen de la mujer en la España prerromana

ÍCARO, M. B. V., NAVARRETE, M. I. M., DEL CASTILLO, B. C., Rodero, A., & Sieso, J. P. (2009). El trabajo de los escultores ibéricos: un ejemplo de Porcuna (Jaén) (1). *Trabajos de Prehistoria*, 66, pp. 161-173.

IZQUIERDO PERAILE, I., & PRADOS TORREIRA, L. (2004). Espacios funerarios y religiosos en la Cultura ibérica: lecturas desde el género en arqueología. *SPAL: Revista de prehistoria y arqueología de la Universidad de Sevilla*.

KAPLÚN, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

KINDER, H., HILGEMANN, W., & HERGT, M. (2007). *Atlas histórico mundial* (Vol. 11). Ediciones AKAL.

LAROUCHE, M. C., & TRIVIÑO CABRERA, L. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec.

LAZOR, A. (2019). Influencia de las lenguas prerromanas en la lengua española. *In Forum Filologiczne. ATENEUM*, pp. 47-59.

LÓPEZ, J. A. C. (2003). Desde el mito a la historia. In *Memoria, mito y realidad en la historia medieval: XIII Semana de Estudios Medievales, Nájera, del 29 de julio al 2 de agosto de 2002* Instituto de Estudios Riojanos. pp. 33-60.

- LÓPEZ, M. I. R. (2010). La presencia de la música en los contextos funerarios griegos y etruscos. *Espacio Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua*, (23), pp. 145-175.
- LÓPEZ SAEZ RODRIGUEZ PIÑERO, M. & GRENCIE RUIZ, T. (2020). *Geografía e Historia 1*. Ed. Grazalema S.L.
- LORITE JURADO, J.D. (2020). Conocimientos, valor e importancia de la Cultura Prerromana en alumnado de 2º de Bachillerato andaluz., julio.
- LUENGO, L. O. S. (2015). Influencia en el aprendizaje de los alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria del Aprendizaje Cooperativo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (15), pp. 51-76.
- MATEU, T. E., Ramírez, A. G., & CASTRO-MARTÍNEZ, P. V. (2015). Representaciones figurativas, mujeres y arqueología. *Menga: Revista de prehistoria de Andalucía*, (6), pp. 17-30.
- MÁRQUEZ, E. (2001). ASPECTOS DE LA HISTORIA DE LOS ETRUSCOS EN EL MARCO DEL MUNDO MEDITERRANEO. *Pharos*, 8 (1).
- MARTÍNEZ-PINNA, J., (1989). Historia del Mundo Antiguo, *El pueblo etrusco*. Vol. 36. Ediciones AKAL.
- MIRA, I. G., & Galán, C. R. (2018). La religión en las sociedades ibéricas: una visión panorámica. *Revista de historiografía (RevHisto)*, (28), pp. 47-72.
- MOLINA, N. L. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de Ciencias Sociales: ejemplificación y análisis. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 597-606.
- MORA, F. J. C. (1999). El dualismo autoridad-potestad como fundamento de la organización y del pensamiento político en Roma. *Polis: revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad*, (11), pp. 85-109.
- MORENO, R. M. E. (2003). Educación en valores: programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, (8), pp. 99-108.
- MOZOTA, F. B., SANCHÍS, J. R. Á., CUENCA, C. R. (2007). España prerromana: un estado de la cuestión en los albores del siglo XXI. *Caesaraugusta*, (78), pp. 193-234.
- ORRIOLS, D. N. (2014). Influencia etrusca en la diplomacia romana de época monárquica: algunos problemas y características a partir de Dionisio de Halicarnaso. *Historias del Orbis Terrarum*, (8), pp. 69-99.
- ORTEGA, I. F. (2013). "Oppidum". Reflexiones acerca de los usos antiguos y modernos de un término urbano. *SPAL-Revista de Prehistoria y Arqueología*, (22), pp. 173-184.
- ORTEGA-ANDRADE, F. (1994). La Construcción Etrusca (III).

- PARIENTE FRAGOSO, J. L., & PEROCHENA GÓNZALEZ, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42) pp. 195-208.
- PINNA NIETO, J. M. (1996). In convivio luxuque: mujer, moralidad y sociedad en el mundo etrusco. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, (20), pp. 31-56.
- QUESADA SANZ, F., UROZ RODRÍGUEZ, H (2020). El armamento de época iberorromana de Libisosa (Lezuza, Albacete). Un conjunto excepcional. *Gladius*, (40), pp. 19-72.
- QUESADA SANZ, F. (2017). Los Iberos y la Cultura Ibérica. Historia de España II. Madrid. Ed. *Istmo*, pp. 439-643
- REMENSAL, J., MUSSO, O. (1991). La presencia de material etrusco en la Península Ibérica, Barcelona
- REYERO GONZÁLEZ, S. (2012). *Íberos: sociedades y territorios del occidente mediterráneo*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- RIEDEMANN, V. (2019). Amazonomaquia y Pintura Funeraria. A propósito de dos sarcófagos etruscos de Tarquinia. *Revista Círculo Cromático* (02), pp.11-24.
- RIEDEMANN, V. (2011). Etruscos y Romanos: escenas de batalla y sacrificio en monumentos funerarios inspiradas en la mitología griega. *Historias del Orbis Terrarum*, (7), pp. 10-28.
- RINGUELET, R. (Ed.). (1987). *Procesos de contacto interétnico*. Búsqueda.
- RÍSQUEZ CUENCA, C. (2015). La Arqueología ibérica y los estudios de género en Andalucía: avances y desafíos. Menga. Revista de prehistoria de Andalucía Núm. 6, pp. 33-59.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, D. (2019). La vida social de la cerámica ática en la península ibérica: la amortización de las copas Cástulo de tipo antiguo. *Archivo Español de Arqueología*, 92.
- RODRÍGUEZ, M. P. L., LAR, L. S., & MANGAS, D. E. (2017). Creación de la malla en el conjunto arqueológico de Cástulo: De la disciplina al vector-creation of the mesh in the archaeological assembly of Cástulo: From discipline to vector. *Revista Otarq: Otras arqueologías*, (1), pp. 249-266.
- ROMERO, M. S. (2007). Arqueología de las mujeres y de las relaciones de género. *Complutum*, (18), pp. 163-165.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, F., & CRUZ ANDREOTTI, G. (1988). A. Schulten y los etruscos

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. Ed. *Diálogo andino*, Nº 53, pp. 87-99.

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. Ed. *Diálogo andino*, Nº 53, pp. 87-99.

SAR SUAREZ, O. (2012). Prehistoria de los Derechos Humanos el largo camino de su proceso de positivización y generalización. *Vox Juris*, 24, pp. 81-96.

WINCH P. (1991): Para comprender una sociedad primitiva

ZAPATERO, R., & GONZALO y ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. R. (1997). Prehistoria, texto e imagen. El pasado en los manuales escolares. *Complutum*, (8), pp. 265-284

ZAPATERO, G. R. (2010). Los valores educativos de la Prehistoria en la Enseñanza Obligatoria. *Marq, arqueología y museos*, (4), pp. 161-179.

❖ **Leyes educativas:**

- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato.
- DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.
- ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

10. Anexo del trabajo:

En el siguiente apartado de anexos, introducimos la información perteneciente a la documentación complementaria, necesaria para comprender y valorar el resultado de

las aclaraciones, información documental externa y otra serie de materiales gráficos, visuales y bibliográficos relacionados con algunas partes de nuestro proyecto de educación final. En este caso la muestra tiene relación con la actividad complementaria de la visita al yacimiento, centro de interpretación y museo arqueológico de la ciudad ibero-romana de Cástulo, relacionada con los apartados de sesiones y actividades (5.5.3.) de la página 73, más concretamente el referido con la de salida didáctica (apartado 5.5.5.3., de la página 83).

10.1. Anexo 1. Salida didáctica: Yacimiento Ibero-romano de Cástulo: El significado del presente patrimonial a partir del estudio del pasado

Justificación y competencias a desarrollar con esta propuesta:

Nuestro trabajo centra las principales enseñanzas que completan las Ciencias Sociales, en alumnos y alumnas, para el curso 1º ESO del Instituto de educación secundaria “Reyes de España” de Linares (Jaén).

Para ello, nuestro interés se ha concentrado en desarrollar un itinerario didáctico que interfiere los principales bienes históricos y culturales de la antigua ciudad ibero-romana hallada y estudiada en este mismo territorio. Su amplia y reconocida extensión nos obliga a dividirnos en varios grupos para poder visitar conjuntamente el lugar del yacimiento, no obstante, el centro de interpretación y museo se realizará junto a todo el grupo de los 24 alumnos en total. Donde ninguno necesitará utilizar el protocolo de ayuda para poder tener acceso al recinto ni al espacio museológico. Aunque en ambos espacios están preparados para cualquier emergencia.

El significado de esta actividad educativa se relaciona con diferentes perspectivas estudiadas por las Ciencias Sociales, pues todas ellas tienen un peso muy importante para el desarrollo cognitivo, cultural y social del alumnado y el medio en el que este se encuentra. No obstante, el método empleado en cada una de estas se diferencia por distintas actividades individuales y en equipo. Recursos que dan un mayor empaque a la hora de la reinterpretación histórica, cultural y patrimonial, a partir del medio humano, su significativa enseñanza, y el valor del descubrimiento de forma experimental en un espacio geográfico muy concreto. Esto lo creemos así, porque el medio cultural siempre nos ayuda a potenciar la consciencia personal del joven estudiante por la manera en la que todos nos circunscribimos a un lugar determinado, su cultura y al fin y al cabo, las raíces que dejarnos desarrollar en este. Estos son los objetivos principales de nuestra salida didáctica, lo que tiene que ver con la revalorización personal, cultural e histórica de la que todos somos partícipes.

Y aunque, nuestro elemento de trabajo supone un gran esfuerzo por lo complicados que son este tipo de ejercicios, fuera del centro, independientemente, es la acción por descubrimiento fuera del aula lo que ratifica las positivas habilidades que se llevan a

cabo en este tipo de recursos didácticos. Hablamos de trabajar con distintos elementos educativos, pasando por conocer *in situ* una autentica clase de Geografía e Historia y responder individual y colectivamente por diferentes explicaciones, propuestas de participación, enseñanza sobre la revalorización cultural y todo tipo de conocimientos centrados en el valor social. Uno de los principales sentimientos que deben formarse, dentro y fuera del aula, como al alumnado pertenece.

Confiamos así en que este tipo de actividades fuera del aula tienen no solo un resultado muy positivo, para el resto de la comunidad escolar, sino que también potencian enérgicamente el significado que en la actualidad tienen las relaciones sociales, el respeto por patrimonio artístico, y sin duda, el conocimiento histórico del ciudadano y de su mismo entorno socio-educativo.

Explicación educativa de nuestra salida didáctica seleccionada:

En este apartado podemos desarrollar las distintas características relacionadas con nuestra asignatura de Geográfica, la Historia para el primer nivel educativo de enseñanza obligatoria.



Fig. 1. Imagen geográfica que nos conecta visualmente la localidad actual de Linares y el yacimiento ibérico-romano de Cástulo. Título: Mapa físico que comprende la ciudad de Linares actual junto a la antigua ciudad de Cástulo. Fuente: <http://castulolinares.com/visita/como-llegar-horarios/>

De esta manera, uno de los principales objetivos de nuestra salida didáctica tiene que ver con el conocimiento y uso de las Ciencias Geográficas, como son la Física y la Humana, través de los distintos escenarios que nos rodean dentro y fuera del medio en el que vivimos. Para ello, nuestro alumnado será quien observe, trabaje, y distribuya, los distintos sistemas y características geográficas que observe en el momento que salimos del centro educativo, pudiendo relacionar todo ello a partir de medios de transporte, desarrollo socio-económico de la ciudad, principales actividades económicas que se generan, es decir, todo lo que observe y tenga relación con el medio geográfico y humano para comprender correctamente el medio espacial en el

que se encuentra. Este será uno de los puntos de conocimiento más importante y para poder comprender y valorar correctamente nuestra primera parte de la actividad didáctica.

Por otro lado, también tenemos que hablar del conocimiento histórico, gracias a las posibilidades que encontramos con este mismo espacio local, como es el establecimiento arqueológico y museológico al que vamos a poder acceder durante esta jornada educativa fuera del aula.

Para ello, recordamos que la proximidad histórica, en relación con la ciudad y área de Linares, reúne una serie de características que se trabajarán previamente en el aula, concretamente la sesión anterior a la visita, para intervenir correctamente al conjunto arqueológico de Cástulo, centro de interpretación y museo, complementando información relevante, conociendo algunos términos históricos y arqueológicos, que nos faciliten las distintas explicaciones que nos darán algunos de los protagonistas del equipo arqueológico FORUM MMX⁶, encargados de realizar los nuevos proyectos de investigación dentro y fuera del yacimiento ibérico-romano de Cástulo. Una manera de entender mejor el lugar en el que nos vamos a encontrar y de los recursos metodológicos que tantos buenos resultados están desempeñando a la hora de su principal actividad científica-arqueológica. Una relación que también observaremos tiene conexión con el medio turístico-cultural con la ciudad de Linares, por la gran prestación administrativa y económica que realizan el aparato del Centro de Interpretación, junto al Museo Arqueológico de Linares.

Sin duda, este proyecto práctico quiere desarrollar correctamente la acción tan importante y comprometedor que tanto se divulga a partir del estudio y complementación de las Ciencias Sociales dentro y fuera del aula como es en nuestro caso.

Finalmente tenemos que añadir también el representativo papel que desempeñan los principales espacios recuperados dentro de la ciudad ibérica y romana de Cástulo, de este gran escenario arqueológico, porque conoceremos el satisfactorio resultado visitando algunas tumbas ibéricas y romanas, acercándonos a la entrada principal del *oppidum* ibérico, conociendo templos tan relevantes como el de la Muela, o incluso, familiarizándonos con los principales lugares de actividades públicas y privadas pertenecientes a la ciudad romana alto imperial. Todo ello tendrá un interesante desarrollo educativo para comprender mejor la labor del arqueólogo, del restaurador y conservador de arte a partir del resultado obtenido en estas obras arqueológicas recuperadas. Una actividad que verdaderamente tenga sentido realizar, y que nos enseñe la verdadera cara de una profesión vocacional absoluta para ir orientando un

⁶Para obtener más información sobre este equipo arqueológico visita su página oficial de Facebook: <https://www.facebook.com/CastuloSigloXXI/>

posible significado profesional en quienes encuentren esta actividad como motivo de profesión de futuro.



Fig. 2. Profesional de la restauración en plena actividad de recuperación del mosaico romano de los Amores. Yacimiento Ibero-romano de Cástulo en Linares (Jaén). Título: Conservadora del arte restaurando el mosaico más famoso del yacimiento. Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/549861435733210741/>

Actividades, materiales e itinerario de la actividad didáctica:

Continuando con nuestra actividad pasamos explicar el proyecto de trabajo con el que hemos organizado esta salida didáctica. Para ello, será necesario que cada alumno/a lleve consigo el documento de evaluación continua personal, es decir, el material del portfolio, con el que se evaluará esta salida por medio de diferentes actividades que deberá completar previa, durante y posteriormente a nuestra salida didáctica. Recordamos que para ello, será necesario intervenir en las distintas actividades personales que cada alumno someterá a juicio a partir de su formulario, complementación personal y diario del portfolio, y lógico-explicativas, de lo que van observando, conociendo y analizando por sí mismos a partir de cada lugar en el que vamos a trabajar. Es por ello muy importante que se escriban los sentimientos, opiniones y reflexiones que se van teniendo a lo largo de nuestra actividad para una mejor representación de este entendido “cuaderno de viaje” para nuestra asignatura de Geografía e Historia.

La salida desde el Centro Educativo:

Desde la puerta principal del centro educativo IES “Reyes de España” a las 8:30 de la mañana. Siendo este el primer tramo que la actividad realizará en el autobús escolar que nos facilita el centro hasta entrar al parking del conjunto arqueológico de la ciudad ibero-romana de Cástulo.

Llegada al recinto arqueológico y centro de interpretación:

Una vez todos estemos allí pasaremos a organizarnos por grupos para recoger algunas de las ideas que se trabajarán durante la jornada final de este gran proyecto. No obstante, la visita se realizará en conjunto.

En primer lugar, pasaremos a entrar al centro de interpretación ibero-romano. Aquí será donde la arqueóloga Isabel Rías Ayuso nos explicará algunos de los procesos que llevaron a cabo el descubrimiento, puesta en escena y revalorización del yacimiento de la ciudad ibero-romana de Cástulo. Posteriormente, y tras observar una curiosa proyección de los diferentes periodos históricos que se han documentado, conoceremos algunas de las piezas más relevantes de cada uno de estas etapas históricas, y otros puntos clave, de las futuras investigaciones, que se están llevando a cabo en la actualidad, dentro del recinto arqueológico. Tras ello, acabaremos la primera parte de la visita, desde donde nos pondremos en marcha hacia los puntos que organizan la excursión por todo el parque arqueológico, donde nos guiarán los investigadores del grupo arqueológico FORUM MMX, quienes nos enseñarán las últimas intervenciones, y algunos de los puntos más relevantes, durante la visita a las ruinas de esta gran ciudad Ibero-romana de Cástulo.

El itinerario interno de la visita arqueológica se complementa de los siguientes puntos:

- Necrópolis ibero-romana,
- Puerta a la ciudad en dirección occidente y muralla.
- Posteriormente, pasaremos a encontrarnos con el foro secundario y las termas.
- Continuamos con la visita del templo ibérico-romano de la Muela.
- Finalmente acabaremos la visita en los principales vestigios romanos como la villa de los amores, el templo alto imperial y restos romanos tardo antiguos de la ciudad.

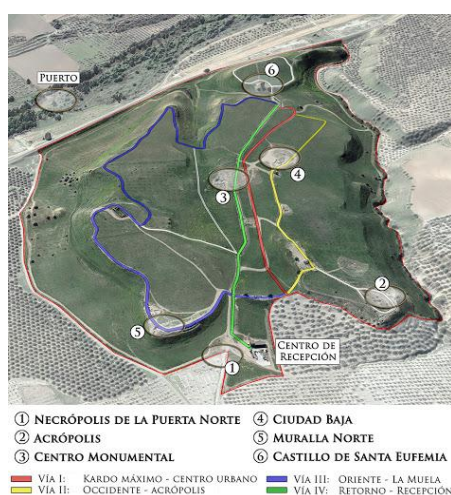


Fig. 3. Detalle de un mapa interactivo donde se pueden observar los puntos de visita de nuestro itinerario práctico, relacionado estos con la ciudad ibero-romana de Cástulo en Linares. Título: Planigrama físico del yacimiento de la ciudad de Cástulo. Fuente: <http://castulolinares.com/visita/ciudad/>

Seguidamente, podremos conocer algunos de los puntos más religiosos de la ciudad, especialmente, con la torre Protohistórica conocida como “de la Muela”, y también, podremos descubrir los restos del templo romano de Augusto, del periodo alto Imperial, cercano a esta.

Finalmente, y terminando con la excursión al yacimiento, terminaremos conociendo algunas las piezas más importantes del conjunto arqueológico como es el famoso “Mosaico de los Amores”, y con ello, pasaremos a descubrir la conexión estratigráfica que relaciona este edificio imperial, con los siguientes elementos tardo antiguos, como son la Sede Paleocristiana, o *martyrium*, lugar donde se documentó la pieza de la platilla paleocristiana, hecha en cristal, perteneciente al siglo IV d.C.

Para terminar, pasamos a ver el asentamiento islámico que se conserva cerca de la antigua Ermita de la Virgen, dentro del territorio que circunscribe la ladera sur, por donde pasa el río Guadalimar, que sigue regando estas tierras desde hace más de 3400 años de antigüedad.

Vuelta a la ciudad de Linares en dirección al Museo Arqueológico:

Este es el primer punto de lo que dura nuestra actividad de visita al yacimiento la cual debe de terminar aproximadamente a las 13:00 de la tarde.

Debidamente, y siguiendo con todas las medidas de seguridad e higiene, a volveremos a la ciudad de Linares, pero en dirección al Museo Arqueológico de la misma. Es aquí donde pasaremos a conociendo la historia arqueológica de la ciudad, y otros conocimientos, más enigmáticos, tras una ligera exposición de las piezas más diversas, de la mano de las dos exponentes de esta entidad museística.

Podremos conocer los primeros momentos en los que se convirtió la Casa del Marques en Museo Arqueológico, propiamente dicho. Esto lo iremos conociendo a la vez que conoceremos las explicaciones más recientes sobre los restos extraídos de esta ciudad arqueológica de Cástulo.



Fig. 4. Fotografía del interior del museo arqueológico de la ciudad de Linares, en Jaén. Título: Las principales piezas de la ciudad ibero-romana de Cástulo. Fuente: <https://www.turismolinares.es/museo-arqueologico-monografico-de-castulo/>

En un primer punto, empezaremos por la sección Prehistórica, a ello le seguirá el resultado de la fase Protohistórica, a continuación, continuaremos la visita en el patio porticado, para atender a los principales objetos arqueológicos, relacionados con la etapa ibero-romana, algo que se completa con la subida al siguiente nivel del museo, donde encontramos las secciones diferenciadas entre sociedad, cultura, economía, política y religión.

Acabaremos en el último piso del museo, donde conoceremos las muestras epigráficas y numismáticas más relevantes por las estatuas de etapa romana. Entre ellas, algunas de las lapidas como ejemplo de las mayores *evergetas* femeninas de toda la Península Ibérica Romana. Este será el último punto final que cierre nuestra visita al apasionante Museo Arqueológico de Linares.

Concluirá nuestra actividad extraescolar aproximadamente a las 14:45, siendo entonces, cuando estemos de vuelta al Instituto para las 15:00 de la tarde, media hora antes del fin de las clases en nuestro centro.

Llegados a este punto debemos de continuar con el último apartado de prácticas y de evaluación, en relación con nuestro amplio proyecto extraescolar. En relación con ello, debemos de procesar un pequeño análisis de esta visita al yacimiento ibérico-romano y museo arqueológico. Para ello, hemos diseñado un dossier de prácticas en el cual pasamos a impulsar una serie de preguntas relacionadas con el “cuaderno de visita”, tras la visita del yacimiento y museo. Desarrollando una serie de opiniones personales sobre lo que han conocido en ambos espacios -educativo-arqueológico-, antes y después de la visita.

En esta primera parte, pasamos a la realización de las impresiones y desarrollo personal. Aquí tenemos distintas tareas muy diferentes. En una primera parte les preguntamos sobre las impresiones personales, impresiones durante algunas piezas más relevantes, y el significado de lo que les explicamos en clase, de lo que ellos han podido observar *in situ*, sobre esa realidad histórica, y personal, entre cada uno de los espacios visitados.

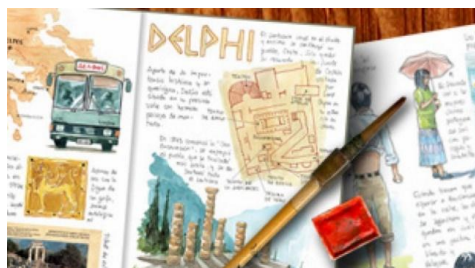


Fig. 4. Ejemplo de la práctica que planteamos, donde resalte los objetivos e interés del cada alumnado antes y después de la visita-práctica. Título: Ejemplo visual del resultado de nuestro trabajo personal de portfolio. Fuente: <https://www.revistaviajeros.es/actualidad/taller-de-cuadernos-de-viajes-con-lonely-planet>

Una vez acabe esta segunda parte de la práctica didáctica, se termina con un pequeño trabajo personal que responda por medio de un ensayo personal qué les motivó los “aparentes” elementos materiales, arqueológicos y artísticos conocidos en el yacimiento de Cástulo, centro de interpretación y museo arqueológico de la de la ciudad de Linares. Con este último recurso buscamos atestiguar los “inmateriales” valores históricos, económicos, artísticos y culturales que une a ambas ciudades por medio del “patrimonio”. Donde cada una, se nutren entre sí.

Finalmente este sería el último aspecto a resaltar de todos los procesos anteriores, los cuales han sido todos ellos trabajados junto al alumnado, durante estas últimas sesiones, aunque adecuadas, del primer curso de educación secundaria obligatoria del grupo de 1º ESO perteneciente al Instituto de Secundaria “Reyes de España” de Linares en Jaén.