



Universitat
de les Illes Balears

Títol: *Tres Metodologies per a Treballar Continguts de 2n i 4t d'ESO*

NOM AUTOR: Antoni Ramis Garcia; DNI: 43118151 – M

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari en Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Geografia i Història)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2018 – 2019

Data: **16/07/2019**

Signatura de l'autor *Antoni Ramis Garcia*

Nom Tutor del Treball: **Dr. Jordi Pons Bosch**

Signatura del Tutor _____

Acceptat pel Director del Màster Universitari de **Formació del Professorat** Signatura _____

RESUM

El present treball tracta els temes de:

- L'època dels grans descobriments geogràfics, 2n d'ESO.
- La Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa, 4t d'ESO.

Mitjançant la utilització de tres metodologies didàctiques distintes, les quals són:

- L'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP)
- Classe Invertida
- Gamificació

En el sentit de flexibilitzar els recursos del docent per a poder passar d'una metodologia a una altra en funció de les circumstàncies, tipus d'alumnes, situació i habilitats personals. Tractant amb les distintes metodologies, continguts aproximats amb l'objectiu final que l'alumnat assoleixi els mateixos coneixements independentment de la metodologia emprada.

Per a tal finalitat es tractarà cada una de les metodologies didàctiques per a continuació passar a emprar el model de Classe Invertida per a tractar ambdues UD; la Gamificació per a tractar el tema destinat a 4t; i l'ABP per a tractar el tema destinat a 2n d'ESO. En el sentit de demostrar la flexibilitat de les distintes metodologies.

PARAULES-CLAU

Alumne, Amèrica, Aprenentatge Basat en Problemes (ABP), Assoliment, Classe Invertida, Descobriments Geogràfics, Gamificació, Gran Guerra, Revolució Russa, Trinxera.

ÍNDEX

Resum	1
Paraules-clau	1
1. Objectius	6
1.1. Justificació	7
2. Estat de la qüestió	8
2.1. Aprenentatge Basat en Problemes	8
2.1.1. Aplicació de l'ABP	9
2.1.2. Què són els problemes a la metodologia d'ABP?	9
2.1.3. Etapes comunes dins l'ABP	10
2.1.4. Aplicació de l'ABP a les Ciències Socials	11
2.1.5. Desenvolupament de les competències gràcies a l'ABP.....	11
2.1.6. L'alumne és el protagonista	13
2.1.7. Exemples d'aprenentatge basat en problemes	13
2.2. Classe invertida	15
2.2.1. Una metodologia efectiva	16
2.2.2. Explicació a casa, tasques a classe	17
2.2.3. La classe invertida implica veure vídeos a casa?	18
2.2.4. S'està preparat per a la classe invertida?	19
2.2.5. Exemples de Classe Invertida	20
2.3. La gamificació	21
2.3.1. La gamificació és una estratègia viable?.....	23
2.3.2. Perquè decidir-se per la gamificació	23
2.3.3. Amb la gamificació treballem la motivació.....	24
2.3.4. Com gamificam?	25
2.3.5. Exemples de Gamificació	26

3. Desenvolupament	27
3.1. Situació a les aules	27
3.2. Emprant el model de classe invertida	30
3.2.1. Desenvolupament del model de classe invertida a 2n d'ESO	30
3.2.2. Desenvolupament del model de classe invertida a 4t d'ESO	36
3.3. 2n d'ESO – L'època dels grans descobriments en model d'aprenentatge basat en problemes	42
3.3.1. Projectes del alumnes	44
3.3.2. Glossari com a eina igualadora	47
3.3.3. Sessions	48
3.4. 4t d'ESO – La Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa en model de classe de gamificació	49
3.4.1. Classe introductòria	51
3.4.2. Diari/portafolis	52
3.4.3. Un món de cultura	52
3.4.4. El concepte de Pau Armada	53
3.4.5. La Revolució Russa	54
3.4.6. La Gran Guerra	54
3.5. Sessions	55
4. Conclusions	56
5. Referències Bibliogràfiques	59
5.1. Referències	59
5.2. Bibliografia	65
5.3. Referències bibliogràfiques del glossari	66
5.3.1. Diccionaris de consulta	66
5.3.2. Imatges	67

6. Annex: models de classe.....	72
6.1. 2n ESO - L'època dels grans descobriments geogràfics en model de classe invertida	72
6.1.1. Pluja d'idees	72
6.1.2. Eix cronològic i context geogràfic	74
6.1.3. Els Reis Catòlics, una nova monarquia.....	76
6.1.4. La nova monarquia.....	78
6.1.5. Recuperació econòmica i desigualtats socials	81
6.1.6. L'arribada a un nou continent.....	84
6.1.7. Els càlculs de Colom	86
6.1.8. Una altra civilització.....	88
6.1.9. Teocràcia i art	90
6.2. 2n ESO - L'època dels grans descobriments en model d'aprenentatge basat en problemes	91
6.2.1. Amèrica, el descobriment d'un nou món	91
6.2.2. Projectes dels alumnes	94
6.2.3. Glossari opcional.....	111
6.3. 4t ESO – La Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa en model de classe invertida	167
6.3.1. El cald de conreu per a la guerra	167
6.3.2. El conflicte.....	169
6.3.3. El patiment de la guerra	170
6.3.4. Guerra Total	171
6.3.5. Les causes de la Revolució Russa.....	172
6.3.6. La Revolució	174
6.3.7. El final de la Gran Guerra.....	175
6.3.8. Un món de cultura	176

6.4. 4º ESO – La Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa en model de classe de gamificació.....	178
6.4.1. Classe d'introducció, diari d'un supervivent	178
6.4.2. Un món de cultura	180
6.4.3. El concepte de Pau Armada.....	181
6.4.4. La Revolució Russa	182
6.4.5. La Gran Guerra	182

1. OBJECTIUS

El present treball pretén estudiar la capacitat d'adaptació del docent en funció de les circumstàncies, alumnes i habilitats personals, en el sentit de poder treballar dues Unitats Didàctiques distintes corresponents a dos nivells d'ESO diferents emprant tres metodologies didàctiques distintes. Així doncs es pretén:

- Determinar que l'entorn de l'educació és canviant a més a més de l'entorn de cada cop més heterogeni que troben els docents tant a les aules com fora d'elles. Resultant en la utilitat de la capacitat d'adaptació què tingui el professor per a poder tractar distints temes amb distintes estratègies i així poder adaptar-se a les circumstàncies que se li presentin.
- Identificar distintes estratègies per a tractar les mateixes Unitats Didàctiques en el sentit que el docent es pugui adaptar a distintes tessitures al moment de dur a terme l'explicació i les tasques pertinents.
- Avaluar els punts forts i els punts febles de cada una de les metodologies objectes d'estudi, en el sentit de millorar la capacitat d'adaptació del professor a les distintes realitats què es pugui trobar dins l'aula.
- Descriure el procés del tractament de l'explicació i les tasques amb les distintes metodologies en el sentit d'aprofundir en el seu estudi. Així doncs al final del present treball s'adjunta l'Annex amb aquest objectiu.
- Formular distintes estratègies per assegurar-se que l'alumne entén i assoleix els coneixements desitjats, dins cada una de les metodologies objectes d'estudi.
- Verificar la idoneïtat de les explicacions exposades a les Unitats Didàctiques tractades amb unes tasques assumibles en temps i objectius en el sentit de la viabilitat de les estratègies.
- Dissenyar unes tasques adients amb l'objectiu de motivar i engrescar a l'alumnat per tal de facilitar-li el procés d'aprenentatge de les distintes Unitats Didàctiques.
- Plantejar en tot moment la possibilitat de canviar d'una metodologia a una altra, per part del docent. Amb l'objectiu de trobar la més adient, dins de les tractades, per a facilitar l'assoliment dels coneixements de l'alumnat.

1.1. JUSTIFICACIÓ

Al moment de la fase de Pràctiques del present Màster s'ha pogut comprovar les grans diferències existents què hi ha d'un nivell de l'ESO a un altre. I encara més, dins el mateix nivell els canvis als quals s'ha d'adaptar el docent d'una classe a una altra depenent de multitud de factors. Alguns d'aquests factors poden ser: procedència de l'alumnat, nivell acadèmic d'aquest, presència d'alumnes de necessitats específiques de suport educatiu, nivell econòmic dels tutors dels alumnes, per mencionar-ne només uns pocs.

Així doncs el sentit d'aquest treball de fi de Màster és tractar tres metodologies distintes per a dos nivells d'ESO, concretament 2n i 4t. La finalitat última és donar una petita mostra de la possibilitat d'adaptació què pot tenir el docent si amb distintes metodologies tracta els mateixos temes. Així doncs el professor es podria adaptar a distintes circumstàncies, tipologia de grups, a més a més de preferències personals pel que fa a la transmissió de coneixements. Així es comptaria amb distintes “eines” per tal d'aconseguir que distintes tipologies d'alumnes puguin assolir uns coneixements adients.

L'elecció de realitzar un estudi d'aquest tipus, ha vingut determinada principalment per l'experiència de la fase de Pràctiques del Màster. Això és així, ja que si bé durant les classes teòriques s'ha informat sobre els distintes canvis tant físics com psicològics que tenen els alumnes a Secundària i Batxillerat. S'ha pogut comprovar com realitzar classes a distintes nivells és una tasca que requereix una gran capacitat d'adaptació pel docent. Així doncs es pot dir que si bé és indiscutible què el professor ha de tenir domini sobre la matèria que està impartint. També és cert que, presumiblement, és aconsellable tenir capacitat per a poder desenvolupar distintes metodologies per a poder tractar els mateixos temes. Així doncs el docent es podria adaptar a distintes grups amb unes raonables garanties d'èxit.

Apuntant de manera inicial, el fet d'haver-se comprovat a la fase de Pràctiques, la flexibilitat i fiabilitat demostrada pel Portafolis. Podent emprar aquest tant amb una metodologia com amb una altra amb garanties d'èxit. Assumint que gràcies a aquesta eina l'alumne aprèn i assoleix coneixements dia a dia.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. APRENENTATGE BASAT EN PROBLEMES

La concepció original de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) va ser iniciat a la *McMaster University* el 1969 amb el nom original de *problem-based learning* (PBL) en anglès, tal com podem comprovar a la publicació de la Universitat Autònoma de Barcelona «*L'aprenentatge basat en problemes*». Aquesta metodologia incloïa distints tipus de problemes enfocats en l'aprenentatge gràcies a la resolució dels mateixos per part de l'estudiant. A més a més aquesta metodologia agrupava els estudiants en grups petits, convertint-se en els protagonistes de l'aprenentatge (Branda, 2009). Així doncs comprovem com la idea inicial d'aquesta metodologia concreta no es pot dir que sigui una innovació recent. Si no més bé que la tessitura actual ha fet que la recuperem per aplicarla a la metodologia de l'ensenyament.

El mateix nom d'aquest tipus de metodologia pot induir a l'error. Ja que la resolució dels distints problemes és únicament una part de l'ABP, ja que aquest tipus de metodologia d'aprenentatge en pot incloure o no en funció de l'estratègia docent que es vulgui desenvolupar (Branda, 2009). Això és així perquè la finalitat última de l'ABP és que l'estudiant desenvolupi la capacitat del treball autònom. On el tutor/professor serà l'encarregat de dirigir aquest aprenentatge. El qual pot estar basat, efectivament com diu el nom d'aquest mètode d'ensenyament, en un problema o sèrie de problemes que s'hagin de resoldre. O bé amb un altre tipus d'estratègia destinat a que sigui l'estudiant el que descobreixi la clau de les qüestions plantejades. Mitjançant l'establiment d'una sèrie d'hipòtesis que hagi de comprovar. En contra de que sigui el docent el que li proporcionï les respostes de manera directa a l'alumne.

Així doncs trobaríem que l'ABP partiria d'una sèrie d'objectius inicials que serien:

- Partir d'una sèrie d'hipòtesis plantejades pels mateixos estudiants mitjançant estratègies de raonament. Amb la finalitat de sintetitzar les dades que hagin buscat.
- Identificar quin és l'aprenentatge que es vol realitzar com a objectiu de l'exercici.

- Mitjançant l'aprenentatge realitzat a l'exercici els estudiants, assimilant aquest procés, haurien de ser capaços d'aplicar les eines adquirides a altres situacions.

Rere la correcta consecució de l'exercici dut a terme en l'ABP la part de feedback inclouria la resposta, per part dels estudiants, d'una sèrie de qüestions com les que es presenten a continuació:

- Què han après els alumnes mitjançant el treball realitzat en la resolució de la problemàtica plantejada?
- Com es pot relacionar l'aprenentatge realitzat amb els objectius concrets del tema d'estudi?
- Quins són els principis i conceptes descoberts que s'han discutit i treballat i quins s'han assimilats?
- Quines són les eines adquirides que ajudaran en moments futurs a la resolució de nous problemes?
- Quines són les qüestions que s'han identificat, però a les quals no s'ha trobat resposta?

2.1.1. APLICACIÓ DE L'ABP

L'aplicació d'aquest tipus de metodologia es dona dins un context determinat. Així doncs totes les dades i informació de la problemàtica; el tipus de situació on es plantegin les qüestions; els objectius finals d'aprenentatge, dividits aquests entre els propis del programa d'ensenyament i els individuals respecte a cada alumne; juntament amb els coneixements previs i habilitats dels estudiants que els permetran resoldre les problemàtiques que se'ls plantegin. Formaran conjuntament part de l'aprenentatge que realitzin els alumnes (Branda, 2009).

Cal mencionar que originàriament la concepció de l'ABP està pensada com a metodologia d'aprenentatge en grups petits. No obstant aquest fet, també es pot emprar en grups grans d'estudiants. A més a més de poder fer grups petits dins dels grups grans, sense que això representi un impediment a l'obtenció de bons resultats.

2.1.2. QUÈ SÓN ELS PROBLEMES A LA METODOLOGIA D'ABP?

En aquest tipus de metodologia l'important no és el problema en si, sinó les característiques d'aquest. D'aquesta manera trobem que un problema útil en

aquest tipus d'ensenyament és precisament el que no està estructurat. Això és així perquè aquella problemàtica on la informació es presenti de manera escalonada, possiblement estimularà la discussió del grup d'aprenentatge. El docent pot contribuir-hi incloent dins les qüestions plantejades als estudiants frases que incitin a la controvèrsia (Branda, 2009).

Així doncs aquests problemes seran qualsevol mena de situació que representi un repte pels estudiants. Aquests rebran un trencaclosques a resoldre en lloc de màximes que donin com a vàlides. Serà el mateix estudiant el que haurà de construir-se el seu propi coneixement mitjançant la resolució imparcial de la situació plantejada.

2.1.3. ETAPES COMUNES DINS L'ABP

1. Pluja d'idees i establiment del pla d'aprenentatge: aquesta etapa sol ser la més extensa, on els estudiants aporten totes les seves idees inicials que hauran de ser el més objectives possibles. En aquest primer moment tota idea és bona, ja que rere la pluja inicial els mateixos alumnes hauran de seleccionar quines són les hipòtesis que més s'adapten a la tipologia del problema. Un cop realitzada aquesta tasca, els estudiants, s'hauran de repartir les hipòtesis a investigar. En aquest punt el professor haurà de tenir cura de què seleccionin temes que encara no sàpiguen els estudiants, ja que l'objectiu final de l'exercici és que la pràctica els hi serveixi per ampliar els seus coneixements.

2. Tractament del problema plantejat: a aquest moment els estudiants discutiran com estan tractant les hipòtesis que han triat investigar. Així doncs compartiran informació de diversos autors on l'objectiu és què comparteixin fonts. A més a més de despertar en ells l'esperit crític. Tindran, en aquest context, l'oportunitat de, mitjançant la discussió de les seves diverses investigacions, arribar a unes conclusions inicials i fins i tot la possibilitat que sorgeixin noves hipòtesis.

3. Resum dels descobriments i posada en comú: al moment en què finalitza l'exercici cal que els estudiants siguin capaços d'identificar quina nova informació han descobert. En aquest sentit hauran de ser capaços:

- D'emmarcar de manera adequada què han esbrinat tractant el problema.
- De poder relacionar el descobert amb els objectius inicials.

- De dir quines han sigut les hipòtesis discutides i quines han donat fruits.
- Aplicar l'aprenentatge realitzat a noves problemàtiques futures.
- D'assumir quines han sigut les hipòtesis que si bé han sigut plantejades no han estat tractades.

2.1.4. APLICACIÓ DE L'ABP A LES CIÈNCIES SOCIALS

Aquest tipus de metodologia i donada la tessitura de les Ciències Socials, disciplina ideal per ajudar els estudiants a ser membres competents de la nostra societat, ja que aprenent del passat podem treballar per a un futur millor. Constituint-se doncs l'ABP en un instrument pedagògic de pes donant un sentit ple a l'ensenyament de les Ciències Socials en tots els nivells de secundària (De la Calle, 2016). Desenvolupant aquest punt podem plantejar-nos què mitjançant l'ABP els coneixements de la Història ja no són unes màximes tancades. Si no que mitjançant aquesta metodologia serà el mateix esperit d'autosuperació de l'estudiant el què el farà arribar a treure conclusions basades en les problemàtiques proposades pel seu professor. A més a més de la necessitat què es trobarà, si vol aconseguir les fites què ell mateix es marqui, de compartir i col·laborar amb la resta dels seus companys mitjançant les distintes informacions i eines que vagin descobrint.

2.1.5. DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES GRÀCIES A L'ABP

Gràcies a l'ABP se supera la visió de les Ciències Socials únicament com un recull de continguts memorístics. Això és així perquè aquests continguts tenen la utilitat de resoldre una sèrie de problemàtiques plantejades, interpretant d'aquesta manera la situació amb la finalitat d'assimilar-la. L'aprenentatge adopta una tessitura distinta, ja que es transforma en un aprenentatge obert i deixa de ser un estudi tancat vinculat únicament a la memorització d'una sèrie de dates i conceptes.

A més a més de l'exposat, cal dir que mitjançant l'ABP es pot desenvolupar de manera eficaç l'assoliment de competències en l'alumnat de secundària. Així doncs com trobem a la revista de didàctica de les Ciències Socials *Íber*, a més a més de la competència social i ciutadana, es treballaria la competència digital donat que en la recerca de dades és necessari el coneixement de distintes maneres de trobar la informació a internet; així com a causa de les distintes

maneres de presentar la informació que s'hagi treballat implicaria el coneixement de diversos tipus de suports digitals, com puguin ser wikis, blogs o revistes digitals. Així mateix l'ABP afavoreix dues de les competències més complexes de desenvolupar com són: la d'aprendre a aprendre i la d'autonomia i iniciativa personal (De la Calle, 2016).

Així doncs trobem com gràcies a l'ABP el docent podrà gaudir d'un bé molt preuat a l'hora de gestionar les classes que és temps. Mitjançant aquesta metodologia s'aconsegueix que l'alumnat assimili al seu si més intern una sèrie de dades que li hauran servit per a resoldre unes problemàtiques. Però, a més a més, amb una única metodologia s'aconseguiran desenvolupar alhora tota una sèrie de competències exigides al currículum de secundària. Ens trobem que, gràcies a aquesta metodologia d'estudi, tal com podem veure, l'alumne desenvoluparà la competència social i ciutadana. Això és així, perquè haurà de col·laborar amb els seus companys i compartir la informació que ell mateix hagi trobat amb la resta d'integrants del grup, en el sentit de trobar possibles carències o punts forts que puguin donar suport als companys. De la mateixa manera es treballarà la competència digital, en el sentit que la principal font d'informació de l'alumnat en l'actualitat és precisament la xarxa, per tant aquest punt es podrà donar com assimilat per l'alumnat. Finalment les dues darreres competències que podem observar, són de les més complicades d'assolir pels estudiants. Així trobem que l'estudiant haurà d'aprendre a aprendre, això vol dir que el docent li plantejarà una problemàtica i no una màxima que haurà de memoritzar. Així doncs l'estudiant haurà de plantejar-se ell mateix, amb l'ajuda del professor, les correctes estratègies per esbrinar la solució a la problemàtica plantejada. La segona competència seria la d'autonomia i iniciativa personal. És a dir, si bé l'alumne treballarà en grup, també és cert que gran part d'aquest treball haurà de ser de manera individual per després fer la posada en comú amb la resta de membres del seu equip. Per tant, en la situació plantejada, es valorarà la iniciativa en estratègies i capacitat d'inventiva que tingui l'alumne en el sentit de resoldre el problema que els hi plantegi el seu professor.

2.1.6. L'ALUMNE ÉS EL PROTAGONISTA

Incidint en l'apartat anterior, i especialment en la competència d'autonomia i iniciativa personal, cal destacar que seran els mateixos alumnes els que triaran quins seran els distints aspectes que voldran treballar (De la Calle, 2016). Això es dóna, ja que un dels aspectes decisius d'aquest tipus de metodologia és que els alumnes decideixen quin serà el producte final. Per exemple: un blog, un recull fotogràfic, crear una pàgina de Facebook..., aquest punt vendrà únicament influenciat pel nivell educatiu al qual es trobin els estudiants. El resultat final del projecte serà important, però el que es valorarà realment serà tot el procés d'elaboració.

Pel que fa a la secundària el més recomanable és organitzar l'alumnat en petits grups que assoleixin una part del treball general i entre ells es reparteixin les tasques. La finalitat del docent serà fer que cada alumne tingui un protagonisme específic. És a dir que se sàpiga part fonamental de l'equip i que la seva tasca compte pel resultat final del treball. Serà a aquest moment on s'ha de pactar amb l'alumnat i arribar-se a l'acord de què s'avaluarà, atenent tant al vessant individual com al grupal del treball. Per a tal finalitat és molt recomanable l'elaboració d'una rúbrica que facilitarà, tant per a l'alumnat com per al mateix docent, la tasca a realitzar de la mateixa manera que el que s'avaluarà.

Rere aquest punt, resulta fonamental arribar a un acord respecte el pla de treball i quines seran les tasques que s'hauran de desenvolupar a cada sessió, així com la recerca d'informació, de la mateixa manera que es posarà una data límit per a l'entrega del treball. Especialment a secundària cal elaborar un calendari pautat on s'estableixi les dates i els objectius a assolir. Al final del mateix haurien de constar les exposicions de cada grup, les presentacions es podrien ajudar amb PowerPoints, murals o d'altres elements que premiïn el treballar i la iniciativa de l'alumnat. Si es donés el cas, aquest seria el moment en què s'hauria d'acordar com es faria el treball final del conjunt de la classe i quins serien els compromisos de cada alumne.

2.1.7. EXEMPLES D'APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES

Per a trobar alguns exemples d'aquesta metodologia d'aprenentatge ens podem dirigir a la pàgina oficial del CEDEC (*Centro Nacional de Desarrollo Curricular en*

Sistemas no Propietarios). Aquí trobem algunes estratègies que poden resultar interessants:

Per a 1er d'ESO:

- Quadern de bitàcora estelar: on es treballa el tema de l'Univers des d'un context de ficció. Els alumnes adopten el paper d'extraterrestres i investiguen per a enviar al seu planeta un informe amb les condicions i indicacions necessàries per a poder arribar a la Terra.
- Ciències pasejant: és un projecte interdisciplinari entre ciències i matemàtiques. Es tracta d'aprendre sobre éssers vius, minerals i roques, biodiversitat, números, geometria i simetria en el context del paisatge urbà. La producció final és una "guia naturista i matemàtica" de la seva ciutat.

Per a 2n d'ESO:

- El cas del professor Julius: projecte gamificat, on l'alumnat es converteix en detectiu forense per a investigar un cas. Ha de planificar, analitzar les proves recollides en el laboratori, obtenir resultats i presentar un informe final escrit i oral en un judici, defensant o culpant a una persona sospitosa. Durant el seu desenvolupament es treballa la composició de la matèria, les mescles, mètodes de separació i dissolucions.

Per a 3r d'ESO:

- Cèl·lulamania: consisteix en una seqüència de tasques que treballa els aspectes més teòrics de la cèl·lula (estructura, funció). Es planteja com un joc de tauler on els estudiants van resolent diferents proves per a arribar a la meta. El producte final és una exposició de maquetes de cèl·lules. Com és un projecte gamificat, s'ha desenvolupat també en WIX perquè quedi més visual.
- La platja a la butxaca: projecte, que desenvolupa el tema de l'ecosistema litoral, es divideix en tres parts. En la primera s'aprenen els aspectes més teòrics i es planteja com a producte final que els apliquin fent jocs digitals. En la segona es fa una sortida a un ecosistema i els seus resultats es reflecteixen en una infografia. En una tercera part es treballen els temes

relacionats amb la seva problemàtica mediambiental per a fer una petita campanya.

Per a 4t d'ESO:

- Viatge al centre de la Terra: geologia interna, volcans, terratrèmols i tectònica de plaques es treballen de forma conjunta en un viatge virtual a través de les diferents vores de les plaques. Per mitjà d'un mapa digital i a manera de *gymkhana*, els alumnes es dirigeixen a diversos punts claus on se'ls plantegen diverses tasques a resoldre. La producció final és doble, d'una banda un diari de viatge i per un altre una exposició en el centre (Monje i Etxebarria, 1 març 2016).

2.2. CLASSE INVERTIDA

La classe invertida, o com es diu en anglès *flipped classroom* o *flip teaching* consisteix en una manera d'aprenentatge emmarcada dins un procés semipresencial, mitjançant el qual els alumnes aprenen nous continguts gràcies a la visualització de vídeos amb el contingut que normalment es donaria a les classes, de manera usual a casa seva, per a continuació realitzar les tasques pertinents, deures, activitats, problemes o exercicis que es derivin de la mateixa a l'aula, comptant per a tal comesa amb el suport del docent. Cal destacar que un recull de gran importància de materials consistents en vídeos educatius que es poden fer servir com a referència pel que fa a aquest sistema és la *Khan Academy*. Aquest recurs consistent en una biblioteca de vídeos educatius, amb tot, només és un conjunt de materials paradigmàtics en el sistema. Si més no aquesta metodologia va molt més enllà del que són únicament els materials (Universitat de Barcelona).

Així doncs ens trobem com aquesta metodologia capgira el ritme tradicional establert de la classe. On la tradicional classe magistral, en el sentit d'una exposició en la qual el docent va enunciant els distints continguts de la lliçó, es fa a casa de l'alumne. Emprant les TIC, amb el que ja tindríem coberta una de les competències exigides al currículum d'ESO, on podríem emprar aquesta metodologia. A la mateixa l'alumne distribueix el seu temps i la manera d'escoltar la lliçó, podent tornar enrere i repassant algun terme o concepte que no hagi entès, els pics que faci falta. Així doncs, d'aquesta manera també tindríem

coberta un altre de les competències com és el treball autònom. A més a més, com es pot veure al text explicatiu de la Universitat de Barcelona, ja es compta amb una sèrie de vídeos educatius “*Khan Academy*” que van molt més enllà del que es podria dir simples materials. És a dir, ens trobem amb un nou concepte de què és l'ensenyança.

2.2.1. UNA METODOLOGIA EFECTIVA

En el sentit del títol de l'apartat cal mencionar que l'avantatge principal de la Classe Invertida és que resulta més efectiu, ja que el professor podrà adaptar-se als diferents ritmes d'aprenentatge i cap dels seus estudiants quedarà enrere. A una aula tradicional, el docent explica una informació en la tessitura que per a alguns alumnes serà fàcil d'entendre, però per altra banda hi haurà alumnes als qui els hi costarà processar. Rere les classes, l'alumnat, anirà a les seves llars a fer els deures, els qui hi tinguin persones amb coneixements de la matèria hi sortiran guanyant. Però mitjançant aquesta metodologia es permet que a classe, cada alumne rebi el que necessita. La revolució d'aquesta metodologia pedagògica consisteix a no donar per fet que tot l'alumnat avançarà al mateix ritme. Així doncs, la classe invertida consisteix en una aposta per la personalització, en contra de l'estandardització (Torres, 7 nov. 2017). Podent comprovar aquestes paraules a l'article del diari EL PAÍS.

D'aquesta manera, tal com podem comprovar a l'article citat, veiem com l'alumnat tindrà l'oportunitat d'estar al dia amb la resta dels seus companys. Això és a causa del fet que l'estudiant organitza el seu temps com considera més oportú, però els dubtes que pugui tenir seran resolts a classe. L'alumne ja no dependrà dels seus propis recursos o dels seus pares o tutors, sinó que serà el docent el que realitzarà aquesta funció. Aquest model de classe, un cop s'estigui a l'aula, permetrà fer un tracte personalitzat a l'alumne, ja que la lliçó ja estarà explicada. Així doncs el temps de classe es destinarà a aclarir els dubtes que puguin sorgir, amb els beneficis que això implica per a l'alumnat que no intervingui gaire, i a realitzar amb el suport del docent les tasques que tradicionalment es realitzen a casa de l'estudiant.

Novament trobem un punt destacat a l'article d'Ana Torres on observem com aquesta metodologia no és nova. Als setanta el pedagog dels Estats Units

Benjamin Bloom va considerar erroni dedicar la major part del temps de les classes a escoltar una lliçó i deixar el més creatiu per a casa. Segons Bloom, és precisament aquesta part de l'aprenentatge la més complicada i la que requereix un guia especialitzat en la matèria, a aquest cas concret, serà el professor. Més tard, el 1990, Eric Mazur degà de Física Aplicada a la Universitat Harvard, també va apostar per aquest tipus de metodologia encunyant en el procés el terme d'aprenentatge entre iguals, en anglès *peer instruction*. En el sentit de defensar una fórmula més interactiva entre professor i alumne a les aules (Torres, 7 nov. 2017).

Així doncs podem comprovar que de la mateixa manera que l'ABP aquesta metodologia no es pot dir què sigui una novetat, si bé és cert què a aquests moments s'està utilitzant àmpliament. A més a més s'incideix en emprar la creativitat i l'energia de l'estudiant quan està a classe a favor seu, atorgant-li el protagonisme. Seria una aula més interactiva, que alhora no fuig de la metodologia tradicional sinó que la transforma, on el temps de les sessions és un temps de diàleg entre l'estudiant i el docent. La classe tradicional, en el sentit d'una classe magistral, segueix essent present. Però no de la manera tradicional, ja que la lliçó magistral serà a casa de l'alumne, aquest tindrà tota l'explicació disponible podent apuntar o recordar els dubtes que li sorgeixin i podent reveure la classe els cops que desitgi.

2.2.2. EXPLICACIÓ A CASA, TASQUES A CLASSE

Aquest tipus de metodologia li dóna la volta a allò que molts docents estan acostumats avui en dia, tal com podem comprovar a l'article: «*Flipped Classroom: la lliçó a casa i els deures a classe*», a la revista Bits d'educació. Comprovem com el professor serà l'encarregat de gravar un vídeo amb les classes teòriques que els alumnes visualitzaran a les seves llars. En un escenari adient, un cop s'hagin après els continguts dels vídeos abans de les classes, l'aula esdevindria un lloc on els alumnes agrupats en equips treballarien fent els deures i resolent dubtes, mentre reben el suport i la guia del docent (Rodríguez, 27 març 2014).

D'aquesta manera també podem observar com la relació amb l'alumnat canvia radicalment. El docent ja no haurà de mirar el rellotge en el sentit d'administrar-

se el temps perquè la sessió de 55' sigui suficient per explicar el què s'ha proposat en el seu programa. Si no que serà completament a l'inrevés i el que serà desitjable, precisament serà tot el contrari. Amb la lliçó ja explicada, i mitjançant una de les metodologies més tradicionals, és a dir la magistral, però a casa. El professor haurà de resoldre tots els dubtes i aclariments que li demanin els seus alumnes. Així doncs la relació d'aquest amb ells canviarà, en el sentit que tindrà un tracte molt més pròxim on serà el que solucioni els dubtes que els hi puguin haver sorgit als alumnes quan es preparaven la lliçó. Això és d'aquesta manera perquè, el desitjable, és que rere la sessió les problemàtiques plantejades pels alumnes quedin resoltes, al contrari què amb una metodologia distinta on les haurien de resoldre ells mateixos a casa seva, quan fessin les tasques.

2.2.3. LA CLASSE INVERTIDA IMPLICA VEURE VÍDEOS A CASA?

La resposta seria no necessàriament. A les Classes Invertides no sempre cal utilitzar vídeos perquè els alumnes disposin dels coneixements a les seves llars. El recurs del vídeo té la seva utilitat en què resulta més atractiu pel jovent, tal com explica Ismael Cabezudo, professor de cultura audiovisual a segon de Batxillerat. Però, de la mateixa manera que els vídeos, es poden emprar llibres de text, documents o bé pàgines web entre d'altres recursos. La importància d'aquesta metodologia radica principalment en com s'empren els minuts que es tenen a les classes lectives. Per a Santiago, responsable de *The FlippedClassroom.es*, tampoc es fa necessària la tecnologia per a desenvolupar la Classe Invertida, no sent doncs un element fonamental. La importància d'aquesta metodologia radica principalment en un canvi de mentalitat, que si bé és cert sol venir facilitat per les noves tecnologies més pròximes al jovent. Però, per altra banda, aquest canvi per moltes eines digitals que s'emprin no arribarà si no és per la voluntat, determinació i capacitat de renovació dels docents. Podent comprovar aquests punts de vista a l'article: «*Flipped Classroom: la lliçó a casa i els deures a classe*» (Rodríguez, 27 març 2014).

Així doncs trobem com la resposta és no. El què implica principalment la Classe Invertida és un canvi de mentalitat. Això és adaptar-se al context que sigui què es trobi el docent a l'aula. Si l'alumnat no té els mitjans per a tenir una

connexió a internet, se li poden proporcionar els apunts en paper. De la mateixa manera si el professor, independentment dels motius no té temps per a preparar un vídeo o no entra dins què entén ell com a metodologia per ensenyar la lliçó, pot penjar una sèrie d'enllaços a distintes pàgines web. Igualment es pot proporcionar el PowerPoint de l'explicació, si aquesta consta d'aquest, a l'alumnat per la seva consulta els pics que siguin necessaris.

El que és realment important és el canvi de paradigma on es tingui clar què la classe és el lloc on es resoldran els dubtes, on es realitzaran els exercicis i on al docent li quedarà realment clar què l'alumnat ha entès el motiu de l'explicació. I a casa serà el lloc on per mitjà dels medis que sigui, l'alumnat es prepararà la lliçó per tal de resoldre els dubtes i estar preparat per a la realització dels exercicis que decideixi fer el docent a l'aula. De la mateixa manera, aquesta metodologia implica un compromís amb l'assignatura per part de l'estudiant.

2.2.4. S'ESTÀ PREPARAT PER A LA CLASSE INVERTIDA?

El fet de l'aplicació d'una metodologia o una altra depèn en gran mesura de les condicions que siguin promogudes pel professor. Si aquestes són adequades, la potència pedagògica de la Classe Invertida és superior a la de la Classe Tradicional que es basa a escoltar i estudiar per part dels alumnes i en l'explicació i l'oferta de recursos per a l'estudi per part del docent. Però, en un altre escenari, si el professor sap aprofitar les fortalezes de la Classe Invertida, això pot contribuir àmpliament a què l'alumne aprengui un conjunt de competències transversals i genèriques, d'actituds i habilitats molt rellevants per aconseguir un aprenentatge de qualitat i, d'aquesta manera, ser capaç d'aprendre de manera autònoma al llarg de la seva vida formativa. Però serà l'habilitat del docent per aprofitar les fortalezes, mentre està pendent dels possibles riscos actuant de manera proactiva per evitar-los, el què determinarà el bon funcionament de la Classe Invertida, com podem comprovar a l'article: «*Diseño y aplicación de la flipped classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*» (Prats, et al., 2017).

D'aquesta manera veiem com la resposta a la qüestió depèn molt de la voluntat de les persones que es trobin en aquesta tessitura. Així doncs si parlem dels professors, aquests haurien d'estar disposats a crear un model de classes

més dinàmiques on s'espera i es potenciï nombroses intervencions per part de l'alumnat, en el sentit d'aclarir la lliçó. A més a més aquests docents hauran de preparar una sèrie de materials, que tal com hem vist al punt anterior no necessàriament implica una gravació de vídeo, en el sentit de proporcionar les eines necessàries als alumnes per tal de poder-se preparar el temari, del que posteriorment es formularan els dubtes i es realitzaran els exercicis a classe.

Per part de l'alumnat, aquesta metodologia també requerirà un cert sacrifici, fins que aquest estigui adaptat. En aquest sentit l'alumne haurà de deixar de memoritzar de manera exacta les paraules del seu professor, ja que el seu aprenentatge serà d'una manera activa. La tasca de l'alumne és entendre la lliçó, hagi sigut la mateixa proporcionada en vídeo, a una pàgina web o en paper, ... Així doncs haurà de trobar el temps per a preparar-se la informació que haurà de gestionar. Haurà d'entendre aquesta informació, ja que l'haurà de poder manejar amb la soltesa necessària per a poder resoldre els exercicis que se li plantegin a classe. Aquest tipus de metodologia està molt lluny de donar-li les tasques fetes a l'alumne, de fet és tot el contrari, ja que implica molta feina per ell. El sentit de la classe i més si ens referim a les Ciències Socials, amb aquesta metodologia, no serà memoritzar, sinó més aviat entendre.

2.2.5. EXEMPLES DE CLASSE INVERTIDA

La Classe Invertida es pot preparar de moltes i variades maneres, alguns exemples de distintes maneres de preparar la lliçó podrien ser els següents:

Aula Invertida en format de vídeo:

- Si el docent es sent còmode davant d'una càmera i es disposa del material necessari (avui dia, qualsevol telèfon intel·ligent permet crear vídeos de qualitat), es poden gravar les lliçons, crear un canal de YouTube i compartir el contingut amb els alumnes. Si no es vol que els vídeos siguin públics, es poden compartir únicament amb aquelles persones que es desitja que els vegin. Si no es vol els vídeos allotjats en YouTube, es pot obrir un compte de Google Drive o Dropbox i, des d'aquí, compartir els vídeos de forma privada amb els alumnes. De la mateixa manera també es pot optar per únicament gravar la lliçó.

Crear les teves pròpies històries i publicar-les a un blog:

- El professor hauria de ser el més indicat per a identificar les necessitats dels seus alumnes. El docent coneix el seu ritme d'aprenentatge. Complementar les lliçons amb contingut creat per ell mateix en funció del que la seva classe requereix a cada moment, podria ser una opció. En tal sentit plataformes com Storify permeten crear blogs interactius i visualment molt potents en els quals es podrà combinar text, imatge i vídeo amb enllaços externs, tuïts, fotografies d'Instagram o publicacions de Facebook, per exemple.

Programa de debats a classe:

- Cal triar una temàtica que es desitgi tractar a classe. A continuació seleccionar una pel·lícula, llibre, reportatge o programa el contingut del qual giri entorn o connecti d'alguna manera amb el tema. Caldria preparar material previ a la visualització o lectura, marcar unes directrius sobre el que serà el debat i demanar als alumnes que prenguin notes per a anar a classe preparats pel debat. El treball d'instrucció i preparació es realitza a casa i el temps de classe s'aprofita perquè tots els alumnes tinguin el seu moment per a expressar-se (Touzani, 23 maig 2016).

2.3. LA GAMIFICACIÓ

A la pàgina web de la Universitat de Barcelona, destinada a Metodologies actives i TIC, portal de referència a l'estat espanyol pel que fa a aquest tipus d'estratègies destinades a la millora de l'activitat docent, trobem àmplia informació sobre la Gamificació. Aquesta metodologia, més coneguda pel terme anglès *gamification*, consisteix a emprar els elements i la mecànica del joc en contextos aliens al mateix, l'objectiu final d'aquesta tècnica és orientar el comportament dels alumnes i aconseguir d'aquesta manera unes fites determinades. Un exemple podria ser el fet d'aconseguir una vinculació especial entre el docent i els usuaris d'aquest joc, incentivar un canvi de comportament o bé trametre un missatge o contingut (Universitat de Barcelona).

Així doncs ens trobem amb una estratègia docent mitjançant la qual emprant elements tradicionalment destinats al joc i al temps d'oci podem aconseguir l'assoliment de coneixements per part de l'alumnat. La importància d'aquesta

estratègia radica principalment en què al món actual es pateix de sobreinformació. I aquest fet incideix especialment a una edat tan prompta com és la de l'alumne de secundària. Aquest és una persona molt sensible a tot el bombardeig informatiu, fet que farà irrevocablement que no li doni l'atenció deguda a les classes a l'Institut. Mostra d'això són articles de premsa com el que podem trobar a EL PAÍS, «*Atentos a todo... y a nada: 'E-mails', redes sociales, el móvil... Recibimos una sobredosis de información que no es fácil procesar. La 'infoxicación' empeora la capacidad analítica, aumenta la ansiedad y conduce a decisiones erróneas*». On comprovem que al moment present es viu al mig d'una allau, una pluja tecnològica què ha provocat què la informació ens bombardegi de manera constant, pràcticament les vint-i-quatre hores del dia. I que el contacte amb altres persones es fa de manera constant i instantani gràcies a la telefonia mòbil, l'e-mail i xarxes socials. L'ordinador supera, de molt, el bombardeig mediàtic de la televisió, on a aquest se'ns obren multitud de finestres de manera simultània mostrant-nos successos del món sencer. Aquest nou mode d'existència hiperconnectat i instantani té, evidentment, avantatges, però per altra banda també té desavantatges. L'estrès, l'ansietat informativa, la confusió, la superficialitat o la falta d'atenció en són només uns pocs exemples. En paraules d'Alfons Cornellà, fundador de la consultoria sobre noves tendències *Infomanía*, es podria parlar fins i tot "d'Infoxicació", neologisme que mescla informació i intoxicació. Aquest es produeix quan la informació rebuda és molt més gran que la què s'és capaç de processar, amb conseqüències molt negatives (Fanjul, 12 maig 2011).

Ateses aquestes paraules, queda clar la manera com aquesta nova epidèmia afectarà els alumnes. Així doncs trobem amb la Gamificació, una estratègia per a captar aquesta atenció tan difusa dels nostres joves. Amb la creació de jocs i maneres d'arribar a ells sense que hagin d'emprar una excessiva disciplina, fent atractiva la lliçó o els coneixements que els hi vulguem ensenyar podem aconseguir que assimilin els conceptes pertinents fent-los més atractius.

2.3.1. LA GAMIFICACIÓ ÉS UNA ESTRATÈGIA VIABLE?

Una possible resposta a la qüestió formulada la podríem trobar a: «*Didáctica de la gamificación en la clase de español*» on trobem que s'haurien de considerar dues problemàtiques de manera principal, aquestes serien:

1. L'escola ha sigut des de sempre un lloc en el qual el joc ha estat present, un espai també important per al joc com a eina didàctica. Així doncs veiem com no és un context on no es pugui jugar. Jugar a alguna cosa a l'aula no és concebible com un element exogen. Jugar en l'oficina, probablement sí. Els professors podrien aprofitar aquesta relació entre joc i aprenentatge on el joc es tornaria un aprenentatge disfressat (Mora, 2013).
2. Gamificar una activitat no només significa jugar. Pot ser que en molts casos no representi ni tan sols diversió. L'activitat gamificada continua sent una activitat d'aprenentatge més, només que amb certes particularitats de disseny d'acord amb unes pautes que es regeixen sempre per una finalitat pedagògica que va més enllà de la mera acció de motivar (Foncubierta i Rodríguez, 2014).

Així doncs, de la mateixa manera que amb la resta d'estratègies didàctiques tractades, trobem que no estem inventant una metodologia nova, si no més aviat estem adaptant-nos. I aprofitant que és precisament a l'Institut on els nostres joves es relacionen i sovint mitjançant el joc, podent aprofitar aquesta tessitura per aprofitar i introduir aprenentatge dins aquest espai.

De la mateixa manera, la Gamificació no implica un entreteniment caòtic i desenfocat. Pràcticament la totalitat de jocs tenen regles, el restrictiu que sigui el reglament pot variar molt, però al cap i a la fi les regles sempre són presents. Mitjançant l'explotació d'aquest punt trobem que podem dirigir aquest entreteniment i fins i tot fomentar una competitivitat sana entre els nostres alumnes. Es pot enfocar una classe que sigui entretinguda i divertida. I on si s'acompleixen certes regles del joc, aconseguixin guanyar mentre aprenen.

2.3.2. PERQUÈ DECIDIR-SE PER LA GAMIFICACIÓ

Cal tenir en compte que una activitat gamificada, com podem comprovar a l'obra «*Didáctica de la gamificación en la clase de español*», repercuteix en l'augment

de la predisposició psicològica a seguir en un estat actiu per part de l'estudiant. Aquest fenomen en psicologia es denomina “estat de flux” i consisteix bàsicament a l'increment de la nostra capacitat d'atenció, l'augment del rendiment i de l'esforç que s'és capaç de dedicar a una tasca, juntament amb la sensació d'una certa suspensió temporal i un sentiment de benestar que fa millorar la nostra capacitat de treball (Foncubierta i Rodriguez, 2014).

Trobem que de la mateixa manera que en nombrosos jocs actuals “el premi” és un ítem completament fictici i actualment sovint és virtual. Mitjançant la utilització d'una aplicació del mòbil, unes fitxes o uns colors, podem aconseguir el mateix efecte psicològic que amb els tradicionals positius i negatius, però d'una manera en què l'alumnat a més a més d'aprendre s'ho passi bé. De la mateixa manera, com comprovem, el fet que l'alumne s'ho estigui passant bé mentre aprèn, el predispesa psicològicament per aprendre més i millor. L'adolescent ja no podrà rebel·lar-se contra allò que no és una obligació, no ha d'anar a l'escola a estudiar, sinó que anirà a l'escola a divertir-se i passar-s'ho bé amb els companys. Fet que el docent, rere haver predisposat al seu alumne en aquesta posició, aprofitarà per a donar-li una sèrie d'eines que resultin atractives a aquest perquè pugui assolir de manera adequada el coneixement desitjat.

2.3.3. AMB LA GAMIFICACIÓ TREBALLEM LA MOTIVACIÓ

Mitjançant aquesta estratègia, empram un component profundament psicològic en l'àmbit de l'aula que s'entén com les ganes que cal despertar en els alumnes de guanyar a aquell joc. En aquest context cal atendre les paraules d'Oliver Šimko, on es considera que a l'àmbit dels jocs es disposa d'una sèrie d'instruments que ens permeten dissenyar sistemes molt sofisticats. Aquests sistemes proporcionen als usuaris, que al cas present serien els alumnes, una sèrie d'experiències altament significatives i captivadores que els hi donen suport en la tasca d'assolir les seves fites. D'aquesta manera els components més comunament utilitzats en la Gamificació es poden classificar en: mecànics, dinàmics i estètics. Fins i tot, en termes concrets, es pot tractar d'avatars, distintius, recerques, reptes, competició, cooperació o progressió per mencionar només uns pocs, ja que la llista resulta molt extensa. És molt important tenir present que, tal com succeeix en tot projecte o disseny, l'objectiu de la

Gamificació ha de ser la d'aconseguir una fita concreta o bé solucionar un assumpte clarament definit. L'elecció de les eines adequades s'ha de basar en el nostre objectiu o la nostra intenció. Així, per exemple, l'aprenentatge basat en zombis de Dave Hunter emprà un popular tema associat al món dels morts vivents per a impartir un currículum de Geografia (Šimko, 2014).

Trobem doncs que el docent pot donar les mateixes lliçons què a una classe tradicional, amb l'única condició d'adaptar-les d'una manera atractiva pels alumnes què tingui a aquell moment. Unes coordenades geogràfiques per a poder enquadrar determinats fets, poden passar a ser l'objectiu a localitzar en un joc què els hi resulti atractiu als alumnes. El fet de recordar certs noms i certes dates pot passar a ser l'única manera de salvar a aquells personatges històrics i sabre al moment en què hem d'actuar. L'única condició seria incloure certa imaginació, tenint en compte l'edat dels nostres alumnes, en què és una classe que es pot entendre com tradicional.

2.3.4. COM GAMIFICAM?

Per a poder gamificar, tal com podem consultar a l'article publicat per Raquel Ocón Galilea a E-Innova BUCEM, revista cultural digital d'innovació educativa de la Universitat Complutense de Madrid, cal seguir una sèrie de pautes tal com són:

1. Definir un objectiu clar. En primer lloc, és a dir, abans de començar a dissenyar la mateixa activitat, cal determinar quina és la finalitat d'aquesta. És important que se sàpiga quines destreses es vol que aprenguin els alumnes.
2. Ambientar l'activitat amb una narrativa. D'aquesta manera si es camufla l'aprenentatge en un entorn imaginatiu, s'aconsegueix que els alumnes se sentin més còmodes, facin més cas i siguin més creatius.
3. Cal proposar un repte específic. Perquè tots hi participin amb motivació podem donar un repte respecte al joc, un de concret i clar per als alumnes.

4. Establir certes normes. Es necessiten unes regles concretes perquè els alumnes compreguin que es tracta d'una competició sana i hi participin de manera ordenada.
5. S'ha de permetre que cada estudiant crei el seu propi avatar. Gràcies a l'avatar s'eludeix la barrera de la vergonya i es permet que cada alumne salvaguardi la seva identitat, fent créixer d'aquesta manera la seva autoestima.
6. Cal crear un sistema de recompenses. Es pot premiar els estudiants tant pel seu progrés, comportament i participació, entre d'altres.
7. És necessari proposar una competició per nivells. Així l'alumne podrà saber la manera com progressa el seu aprenentatge, alhora que es motivarà pel factor de la competició.
8. S'haurien d'establir nivells de dificultat creixent. Això resulta recomanable perquè l'activitat s'adapti de manera gradual als progressos que experimenta l'alumne i que aquest no perdi de vista el repte proposat.
9. Hem de proporcionar una resposta, a l'alumnat, rere corregir els errors. L'alumne ha de veure que acceptem l'error com una cosa natural i superable i que se li proporcionen solucions i informacions sobre els seus punts més dèbils (Ocón, 2017).

Així doncs, com podem comprovar a les paraules de Raquel, la gamificació no implica canviar els continguts de la lliçó tan sols fer-los més atractius. De la mateixa manera que amb les altres propostes el fet d'emprar les TIC, si bé és desitjable, no és necessari en absolut. Així doncs per emprar la gamificació no són necessàries grans inversions ni de temps ni d'altres recursos. Si no a més a més del que s'espera d'un docent, que és tenir clar els conceptes que pretén que assimilin els seus alumnes, incloure un punt d'imaginació a les seves classes per a fer-les més atractives per uns joves que ja entren a l'aula saturats d'informació.

2.3.5. EXEMPLES DE GAMIFICACIÓ

El fet d'incloure imaginació a les lliçons, adaptant-nos al nostre alumne pot donar lloc a variades maneres de conduir la classe, alguns exemples podrien ser:

Per a 1er d'ESO:

- *The Science Experience* per Irene Alonso Gómez: experiència real duta a terme a un IES de Madrid. S'ha realitzat en anglès, ja que la professora Irene Alonso Gómez, imparteix Biologia i Geologia dins del programa plurilingüe del seu Institut. L'alumnat entra en contacte amb un organisme alienígena i viatge en el temps fins a 2118 a una Terra devastada de la qual han de fugir. Necessiten explorar l'espai a la recerca de planetes amb característiques similars a la Terra i conèixer els éssers vius que s'han d'endur amb ells per a preservar la biodiversitat.

Per a 3r d'ESO:

- *The Hospital* per Javier Espinosa: experiència per a Biologia també dissenyada en anglès. Els alumnes formarien part del personal d'un hospital famós dels EUA. Allà pretendrien ascendir en la seva carrera professional diagnosticant i tractant a celebritats. De fet comencen sent residents fins a arribar a convertir-se en els caps de cirurgia, gràcies a la correcta resolució dels casos clínics.
- *Zombiologia* per Santiago Vallejo: aquesta és una de les experiències pioneres de la Gamificació a l'estat espanyol. Està dissenyada per ocupar tot un curs amb la temàtica zombi de rerefons, podent-se adaptar el currículum de diverses maneres (Miró, 2018).

3. DESENVOLUPAMENT

3.1. SITUACIÓ A LES AULES

La idea d'una aula que estigués composta per alumnes amb unes característiques més o menys homogènies, actualment no reflexa la realitat existent als Instituts de Secundària.

Al moment present cal tenir en compte, cada cop més sovint, que les aules són escenaris on es concentren grups d'alumnes amb una gran diversitat. Com per exemple, diferències per raons socials com són nins i joves en situacions d'exclusió social, procedències de distints àmbits, ètnies i cultures, i sovint amb altres llengües. Molts alumnes amb baixa motivació, però també amb altes capacitats, a més a més d'alumnes amb necessitats específiques de suport

educatiu i un llarg etc. Tal com podem comprovar al BOIB aquesta diversitat està contemplada des de la legalitat (Decret 39/2011).

Tots aquests fets es tradueixen en la realitat de que els processos d'ensenyament i aprenentatge no tinguin com a base tan sols els distints nivells educatius marcats: Educació Infantil, Educació Primària, Secundària, etc. A on s'estructuren i es marquen unes classes d'aprenentatge determinats com són:

- Aprenentatge per descobriments
- Per imitació
- Modelat
- Memorístic
- Significatiu

Podent afegir-ne fins i tot més. Segons els nivells prevists i amb un projecte curricular i de programació ja marcada. Si no que a més a més s'ha de fer front a totes les característiques que trobem a les aules que marquen uns canvis en el plantejament de l'educació.

Així doncs, s'haurien de plantejar adaptacions o modificacions en els distints nivells que conformen la comunitat educativa:

- La política educativa hauria de començar a establir, dins dels distints projectes curriculars o programacions, una fórmula a on es donés la cobertura a aquest tipus de situacions reals que apareixen a les aules, baldaments fos d'una manera generalista.
- Aquests canvis o adaptacions en les polítiques educatives farien que els mateixos centres hagin d'intentar adaptar-se a les seves situacions concretes, el que duria un possible canvi en els distints estrats que conformen l'estructura interna de l'Institut.

Així doncs s'hauria de treballar en:

- La situació concreta de l'aula
- En l'àmbit del professorat
- En l'àmbit dels alumnes
- En l'àmbit de la resta de la comunitat escolar, com són: pares, professionals implicats, etc.

Així s'aconseguiria que l'adaptació es doni en tots els nivells, des del més general, com és el desenvolupament a escala legal, fins a arribar als autèntics protagonistes de l'educació: els alumnes.

Tot això ens comportaria modificacions en nombrosos plantejaments actuals en matèria educativa. S'hauria de treballar molt més la integració, en alguns casos potenciant un aprenentatge cooperatiu entre els alumnes. Utilització del reforç educatiu o l'autorització, tant en l'àmbit individual com en el grupal, per a proporcionar als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu un lloc fora de l'aula habitual, a on es pogués assolir de manera progressiva coneixements o habilitats sense haver de renunciar al contacte amb el seu grup. Gaudir d'una atenció més personalitzada. De manera puntual, als alumnes amb dèficit conductual, social o acadèmic. Fins i tot, en la mesura que fos possible, es podria disminuir la ràtio dels alumnes per aula per a poder donar una atenció personalitzada.

Cal assolir, que de cada cop més, la diversitat no tan sols existeix en l'Educació, sinó que aquesta està present a tots els nivells de la societat i intentar donar cobertura a totes les noves situacions que s'estan donant en l'àmbit social i què, per tant, tenen el seu reflex a les aules.

Opinions com l'expressada es poden comprovar a pàgines d'internet compromeses amb l'educació com és educaweb (Tuñas, 2008).

Així doncs, cal assolir que donada la diversitat i l'heterogeneïtat que hi ha dins les aules, tal com podem trobar a la resta de la societat, es fa necessari que el docent d'avui en dia pugui comptar amb un ventall d'eines. En aquest sentit el professor de secundària, amb un correcte maneig del temari que hagi d'ajudar a assolir al seu alumnat, podrà recórrer bé a una manera d'afrontar la lliçó, bé a una altra.

Tenint en compte el context exposat, s'abordaria "L'època dels grans descobriments geogràfics" per a 2n; i "La Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa" per a 4t d'ESO, amb les metodologies exposades. En el sentit de poder comptar amb aquest ventall d'eines per aconseguir la comprensió i assoliment de competències per part de l'alumnat.

3.2. EMPRANT EL MODEL DE CLASSE INVERTIDA

Abans de desenvolupar com es tracten els temes, objecte d'estudi amb la present estratègia didàctica. Cal tenir en compte que el model de Classe Invertida compta amb els següents beneficis:

- Permet als docents dedicar més temps a l'atenció a la diversitat.
- És una oportunitat perquè el docent pugui compartir informació i coneixement no només amb l'alumnat, sinó que també amb les famílies d'aquests i la comunitat,
- Proporciona a l'alumnat la possibilitat de tornar a accedir als continguts generats o facilitats pels professors.
- Gràcies a aquesta metodologia es crea un ambient d'aprenentatge col·laboratiu a l'aula.
- S'involucra a les famílies o tutors de bon principi en el procés d'aprenentatge.

Testimonis d'aquests avantatges el trobarem a la pàgina web coordinada per Raúl Santiago i Alicia Díez (The flipped Classroom.es). A més a més, atès el marc legal cal destacar que s'ha d'atendre especialment els aprenentatges imprescindibles per seguir construint esquemes de coneixement en les etapes següents (Decret 34/2015). Fet que es constata que compleix el model de Classe Invertida.

3.2.1. DESENVOLUPAMENT DEL MODEL DE CLASSE INVERTIDA A 2N D'ESO

La UD de "L'època dels grans descobriments geogràfics" es tractaria amb un total de 10 sessions, de les quals 8 d'elles consistirien amb entrega i discussió del temari. Com ja s'ha pogut comprovar, l'entrega d'aquest temari que l'alumne s'ha de preparar no té per què ser únicament mitjançant vídeo. Es pot entregar mitjançant un blog, una pàgina web, o fins i tot amb mitjans més tradicionals com són en paper.

CONTINGUTS

- Els descobriments geogràfics: Castella i Portugal. Conquesta i colonització d'Amèrica.
- Les monarquies modernes. La unió dinàstica de Castella i Aragó.

CRITERIS D'AVUACIÓ / ESTÀNDARDS D'APRENTATGE AVALUABLES

- Entendre els processos de conquesta i colonització i les conseqüències que se'n deriven.
 - Explica les diferents causes que varen conduir els europeus a descobrir Amèrica, a conquerir-la i a colonitzar-la.
 - Valorar interpretacions conflictives sobre la conquesta i la colonització d'Amèrica.
- Analitzar el regnat dels Reis Catòlics com una etapa de transició entre l'edat mitjana i l'edat moderna.
 - Coneix els principals fets de l'expansió d'Aragó i de Castella pel món.

COMPETÈNCIES TREBALLADES

	Activitats/ Dies lectius									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competència lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia										
Competència digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendre a aprendre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competències socials i cíviques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Consciència i expressions culturals	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Les competències indicades es treballarien de la següent manera:

- **Competència lingüística:** motivant la intervenció de l'alumnat a les classes, no donant la resposta a les qüestions que es plantegin, sinó conduint les diverses intervencions que es donin a la classe de manera que s'assoleixi el coneixement construint-lo amb les respostes dels alumnes.
- **Competència digital:** en cas que s'empri el suport digital per l'entrega dels apunts.
- **Aprendre a aprendre:** si l'alumnat crea el seu propi coneixement, serà aquest el que esbrini les maneres de construir-lo de manera adequada, amb la guia del docent.
- **Competències socials i cíviques:** en tot moment de les classes, per part del professor es relacionarà tot tema que es plantegi a l'alumnat amb la realitat actual. En el sentit que aquest pugui comprovar el que s'ha evolucionat pel que fa a fites socials.
- **Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor:** competència clau que es treballarà amb el portafolis, es donarà llibertat a l'alumnat perquè innovi de la manera que vulgui.
- **Consciència i expressions culturals:** les expressions artístiques a més a més del seu valor al món de l'art, són documents històrics que permeten apreciar la tessitura i la mentalitat d'un moment històric donat.

3.2.1.1. LA PRIMERA SESSIÓ

El primer dia consistiria exclusivament a fer una pluja d'idees per saber el què sap l'alumne sobre aquest moment, ja anant enfocant què volem que assoleixi. En el sentit de tractar la monarquia que regnava a aquests moments als territoris de l'actual estat espanyol i quin concepte es tenia del món fins aleshores.

Tot seguit es passaria a explicar a l'alumnat el mode com s'enfocaria la present UD. Aquesta explicació exposaria que la tasca de preparar-se la lliçó seria de l'alumnat. Així doncs, el docent proporcionaria el temari que l'alumne s'hauria de preparar a casa en el sentit de poder respondre a una sèrie de qüestions a classe, on es comptaria amb l'ajut del professor.

Ja a aquesta primera sessió, s'aconsellaria a l'alumnat començar a redactar un **portafolis**, on al començament del mateix haurien d'apuntar les 5 idees de la pluja inicial que els hagin cridat més l'atenció i explicar per què? Se'ls indicaria què deixessin un espai al portafolis per tal de poder apuntar els encerts i errors que hi hagi a aquestes idees inicials, esbrinats al final de la UD.

3.2.1.2. EIX CRONOLÒGIC I CONTEXT GEOGRÀFIC

El primer que s'enviaria a l'alumnat seria un eix cronològic i un mapa dels territoris, principalment, de l'actual estat espanyol amb les delimitacions de les distintes corones que hi hagués aleshores.

El sentit d'aquest lliurament seria formular a classe les següents qüestions a l'alumnat:

1. Qui eren els Reis Catòlics i quant va durar el seu regnat?
2. Quants territoris hi havia a la península Ibèrica al moment de la unió dinàstica entre els regnes de Castella i Aragó?
3. Quines eren les principals zones d'expansió abans del descobriment d'Amèrica, explica per què?

Les qüestions formulades s'hauran d'apuntar al portafolis. Inicialment aquesta primera sessió consistirà més a reafirmar les idees encertades de la sessió inicial, que per ampliar coneixements. La part final de la sessió es dedicarà a corregir entre tota la classe les qüestions que han hagut de respondre al llarg de la sessió. S'indicarà a l'alumnat que estigui pendent del nou lliurement de material per a la nova sessió.

3.2.1.3. ELS REIS CATÒLICS UNA NOVA MONARQUIA

Amb el segon lliurement els alumnes hauran hagut de llegir un poc més que en el primer lliurement que era perquè es comencessin a acostumar a la dinàmica. Inicialment es repassarà amb ajuda del portafolis que els conceptes de la classe anterior estiguin clars, per tot seguit començar amb les qüestions que s'hauran de resoldre a l'aula:

1. Explica el procés seguit pels que arribaren a ser els Reis Catòlics per dur a terme la unió de les dues corones?
2. Un cop Isabel i Ferran havien aconseguit unificar les seves dues corones, explica com ho feren per unificar la resta de territoris peninsulars?
3. De cara a la resta d'Europa, quina va ser la política dels Reis Catòlics i les seves estratègies per dur-la a terme?

Es deixarà que l'alumnat discuteixi entre ells, sempre amb el suport del docent, per tal de trobar la resposta a aquestes qüestions, a les quals es dedicarà aproximadament uns 20', tenint en compte que inicialment s'haurà dedicat uns

altres 10' al repàs de la sessió anterior. Tot seguit la resta de la classe es dedicarà a corregir les respostes que hauran d'incorporar al seu portafolis.

3.2.1.4. LA NOVA MONARQUIA

Intentant inserir aquest hàbit a l'alumnat, els 10' inicials de la sessió es dedicaran a repassar entre tots, mitjançant preguntes breus els temes tractats la sessió anterior. El material proporcionat per aquesta sessió estava destinat a aprofundir en el tipus de monarquia que establiren els Reis Catòlics, en aquest sentit l'alumnat respondrà a classe les següents qüestions:

1. Explica les diferències entre els regnes de Castella i Aragó, i explica com ho feren els monarques per a enfortir el seu poder?
2. Enumera les institucions de govern dels regnes de Castella i Aragó i explica-les breument?
3. Fes cinc cèntims de les estratègies que seguiren els Reis Catòlics per aconseguir la unitat religiosa als seus regnes?

Els 20' següents, continuant amb la intenció de crear hàbits a l'alumnat es dedicaran a la realització dels exercicis. Per tot seguit dedicar la resta de la sessió a la correcció dels mateixos entre tots.

3.2.1.5. RECUPERACIÓ ECONÒMICA I DESIGUALTATS SOCIALS

Se seguiria amb el mateix model de classe, en el sentit de desenvolupar hàbits entre l'alumnat. Les qüestions que es tractarien a la present sessió serien les següents:

1. Quines foren les conseqüències del predomini de l'economia ramadera al regne de Castella? Explica a més a més que era la *Mesta* i a on anava destinada la producció de la llana?
2. Quines varen ser les estratègies seguides a la corona d'Aragó per tal d'estimular l'agricultura i la manufactura?
3. Explica breument com era la situació de desigualtats socials a aquest moment històric i indica quins eren els distints escalafons socials?
4. Indica quin era un dels principals punts històrics de trobada pels comerciants a aquest moment i quina era una de les seves principals eines de comerç?

Es dedicarien els mateixos temps que a la resta de classes en respondre i corregir. Així doncs l'alumnat ja hauria d'estar avesat a realitzar les tasques a classe i consultar els dubtes amb el professor, per estar llest en arribar a casa per preparar-se la següent lliçó.

3.2.1.6. L'ARRIBADA A UN NOU CONTINENT

A aquest punt ens trobem aproximadament a mitjan temari. Si es considerés necessari, es dedicaria més temps a resoldre els possibles dubtes que hi hagi entre l'alumnat. En cas contrari se seguirien les rutines habituals, responent a les següents qüestions:

1. Enumera i descriu els principals invents que possibilitaren l'arribada al nou continent?
2. Quins foren els "competidors" de la Corona Castellana en el que es refereix als descobriments, indica quines fites aconseguiren?
3. Explica com va ser la negociació entre en Colom i els Reis Catòlics i com es va resoldre la mateixa?

Al moment de la correcció de les preguntes, el docent miraria progressivament d'anar donant més autonomia a l'alumnat en el sentit de que agafin la responsabilitat del seu aprenentatge.

3.2.1.7. ELS CÀLCULS DE COLOM

A la present sessió, rere dedicar els temps pertinents a cada apartat de les rutines habituals, el professor hauria d'emprar la pissarra tradicional, deguda a l'agilitat que aquesta permet a l'hora d'exposar i esborrar diverses explicacions, havent-se comprovat que segueix essent un reforç molt positiu per a l'alumnat. Les preguntes de la sessió serien:

1. Quines varen ser les tres fonts principals en les quals Colom va basar el seu projecte?
2. Explica quin va ser l'error de càlcul de Colom?
3. En quin moment i baix quines circumstàncies s'entén que s'ha arribat a un nou continent.

A aquesta sessió la part de correcció serà molt important i tal volta el docent hauria d'intervenir més que a la resta per tal que els hi quedessin clars els conceptes als alumnes.

3.2.1.8. UNA ALTRA CIVILITZACIÓ

Resulta indispensable a la present sessió, donar a entendre a l'alumnat la importància de les cultures precolombines. Explicant a la classe, abans d'entrar a resoldre les qüestions què haurien de dur preparades de casa, que a Amèrica ja existia un món molt ric abans de l'arribada de Colom.

1. Explica quines foren les principals civilitzacions precolombines?
2. Els Asteques eren una d'aquestes civilitzacions, explica com era aquesta civilització i quin era un dels seus jocs tradicionals?

Novament la part de correcció de les qüestions serà molt important, però aquest cop es donarà tot el protagonisme a l'alumnat, fomentant si és oportú el debat moderat pel docent.

3.2.1.9. TEOCRÀCIA I ART

A la present sessió es tractarà el tema de religió i l'art. Cal que el docent amb les seves explicacions i correccions doni a entendre a l'alumnat la importància de l'art per a poder entendre la sensibilitat dels pobles estudiats.

1. Fes un resum d'una pàgina del que hagis preparat a casa sobre la religió i l'art dels pobles precolombins, posa exemples.

Al final de la sessió s'anunciarà que l'endemà es revisarà el portafolis i què l'han de dur preparat.

3.2.1.10. REVISIÓ DEL PORTAFOLIS

Darrera sessió, es revisaran els portafolis de la classe. Tasca què serà completament assumible pel docent, ja que donat el model de la classe i què es feien les tasques durant les sessions ja haurà anat comprovant que l'alumnat realitzava de manera correcta els exercicis. La intenció ha sigut què els alumnes puguin comptar amb una eina què els sigui útil per tal de preparar una possible prova escrita o qualsevol eina d'avaluació d'un altre caire. A més a més d'agafar confiança havent creat la seva pròpia lliçó.

3.2.2. DESENVOLUPAMENT DEL MODEL DE CLASSE INVERTIDA A 4T D'ESO

Emprant la mateixa metodologia de la Classe Invertida, pels alumnes de 4t d'ESO, es variaria la manera d'enfocar les sessions. Això es deu principalment a què probablement molts dels alumnes del curs present optaran a seguir la seva

formació a Batxillerat, curs què està enfocat principalment a la prova de Selectivitat. Així doncs pels alumnes de 4t no s'emprarien tantes imatges a l'hora de lliurar-los el temari i en la mesura del possible se'ls motivaria i ensenyaria en la realització d'esquemes en l'assoliment de coneixements. La present UD constaria de 10 sessions, de la mateixa manera que amb la Unitat de 2n.

CONTINGUTS

- Primera Guerra Mundial.
- La Revolució Russa

CRITERIS D'AVALUACIÓ / ESTÀNDARDS D'APRENTATGE AVALUABLES

- Establir jerarquies causals (aspecte, escala temporal) de l'evolució de l'imperialisme.
 - Reconeix cadenes i interconnexions causals entre el colonialisme, l'imperialisme i la Gran Guerra de 1914.
- Conèixer els principals esdeveniments de la Gran Guerra, les connexions amb la Revolució Russa i les conseqüències del Tractat de Versalles i dels altres tractats.
 - Diferencia els esdeveniments dels processos en una explicació històrica de la Primera Guerra Mundial.
 - Analitza el nou mapa polític d'Europa.
 - Descriu la derrota d'Alemanya des de la seva pròpia perspectiva i des de la perspectiva dels aliats.
- Esquematzar l'origen, el desenvolupament i les conseqüències de la Revolució Russa.
 - Contrasta algunes interpretacions de l'abast de la Revolució Russa actuals i de l'època en què va tenir lloc.

COMPETÈNCIES TREBALLADES

	Activitats/ Dies lectius									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competència lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competència matemàtica i competències										

bàsiques en ciència i tecnologia										
Competència digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendre a aprendre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competències socials i cíviques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Consciència i expressions culturals	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Les competències indicades es treballarien de la següent manera:

- **Competència lingüística:** motivant la intervenció de l'alumnat a les classes, no donant la resposta a les qüestions que es plantegin, sinó conduint les diverses intervencions amb l'objectiu final de construir la capacitat crítica i de raonament que es necessitarà a Batxillerat.
- **Competència digital:** en cas que s'empri el suport digital per l'entrega dels apunts.
- **Aprendre a aprendre:** si l'alumnat crea el seu propi coneixement, serà aquest el que esbrini les maneres de construir-lo de manera adequada.
- **Competències socials i cíviques:** en tot moment de les classes, per part del professor es relacionarà tot tema que es plantegi a l'alumnat amb la realitat actual. En el sentit que aquest pugui relacionar el moment actual amb els fets estudiats.
- **Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor:** competència clau que es treballarà amb el portafolis, es donarà llibertat a l'alumnat perquè innovi de la manera que vulgui, sempre amb el suport docent.
- **Consciència i expressions culturals:** les expressions artístiques a més a més del seu valor al món de l'art, són documents històrics que permeten apreciar la tessitura i la mentalitat d'un moment històric donat. Fet que és encara més destacat donades les corrents artístiques anteriors a l'esclat de la Gran Guerra.

3.2.2.1. PLUJA D'IDEES

A la sessió inicial, com ja s'ha comentat no s'empraran imatges, però sí que s'emprarà el **portafolis**, ja que ha demostrat ser una eina d'una utilitat innegable per facilitar que l'alumnat aconseguixi assolir els coneixements desitjats. Així doncs se'ls indicarà què han de confeccionar ells els seus apunts. El docent els hi donarà una sèrie de bases inicials en el sentit de començar el debat i la pluja d'idees, les mateixes serien:

1. Una de les principals causes de la Primera Guerra Mundial foren les rivalitats que sorgiren als enfrontaments dels imperis colonials.
2. Si bé és cert que la Segona Guerra Mundial va ser molt més destructiva que la Primera, també és cert que va ser a la Primera on a gran escala es va incloure a la població civil com a objectiu de les operacions militars, a més a més de l'aparició d'armament i tàctiques completament noves pel moment històric en què tingueren lloc els esdeveniments.

Amb aquestes dues bases s'iniciarà el debat d'on haurien de sorgir les idees inicials que els alumnes hauran d'incloure als seus portafolis. Anunciant-los que han de preparar la pròxima sessió amb la informació que se'ls proporcioni.

3.2.2.2. EL CALD DE CONREU PER A LA GUERRA

A la present sessió rere repassar durant uns 10' el tractat a la sessió anterior es demanarà a l'alumnat que confeccioni un esquema amb la xarxa d'aliances i enemistats dels distints països que foren els protagonistes principals de la Primera Guerra Mundial. En aquest sentit el docent dedicarà uns 20' a explicar el concepte d'idea principal i la utilitat d'aprendre a realitzar aquests esquemes per a reduir el volum de temari a llegir. La resta de la classe es dedicarà a la realització de l'exercici i a donar suport a l'alumnat.

3.2.2.3. EL CONFLICTE

Rere repassar els esquemes de la sessió anterior durant aproximadament 15'. A aquesta sessió amb la informació que se li hagi proporcionat a l'alumnat se'ls hi demanarà la confecció d'un eix cronològic apuntat, a on s'indiquin tres moments principals: principi, desenvolupament i final de la guerra. I a on s'incloguin els moments principals amb els noms que recordi l'alumnat. En aquest sentit el

docent hauria de comptar, al temps de classe, amb el material proporcionat a l'alumnat, sigui aquest en paper o suport digital. S'intentarà que la sessió sigui dinàmica i alhora que s'explica la importància dels fets principals l'alumnat els inclogui al seu eix cronològic.

3.2.2.4. EL PATIMENT DE LA GUERRA

Al començament de la sessió es repassarà tant l'esquema inicial com l'eix cronològic i s'observaran els fets emprant ambdues eines, dedicant uns 20' a la tasca. A continuació d'acord amb la informació proporcionada a l'alumnat se'ls hi demanaria que redactessin un petit assaig d'una pàgina on s'afegissin els elements més destacats a tenir en compte, de les persones que patiren el conflicte i quines foren les seves vivències.

3.2.2.5. GUERRA TOTAL

A la present sessió, rere repassar l'estudiat fins al moment a què li dedicarem uns 15' aproximadament, amb la informació proporcionada sobre la Guerra Total s'haurà de confeccionar un nou esquema. La finalitat d'aquest esquema serà que de manera ràpida i àgil entenguin el que va suposar aquest concepte per les persones que visqueren aquesta tessitura. A més a més que per a ells sigui una eina útil per a poder explicar-lo en cas d'una prova escrita o un altre exercici d'avaluació.

3.2.2.6. LES CAUSES DE LA REVOLUCIÓ RUSSA

Rere repassar els dubtes que hi pogués haver de la sessió anterior, a la que hi dedicariem uns 10'. Es passarà a sintetitzar la informació que l'alumnat s'hauria d'haver preparat a casa. En aquest sentit l'exercici que es durà a terme en temps de classe, serà sintetitzar la informació estudiada en les tres causes principals que els alumnes considerin que provocaren la Revolució Russa. A aquest exercici se li dedicaran uns 20'. La resta de la classe es dedicarà a resoldre dubtes i exposar les opinions més destacades dels alumnes a la resta de la classe.

3.2.2.7. LA REVOLUCIÓ

A la present sessió serà de gran importància tenir clar els conceptes estudiats a la passada. Per aquest motiu es dedicaran uns 20' a repassar l'exercici realitzat

la passada sessió amb tota la classe. Tot seguit l'alumnat haurà de realitzar un nou eix cronològic apuntat emmarcat en la Revolució Russa. Al mateix s'haurà d'indicar i descriure de manera breu els fets principals. A aquest exercici es dedicarà la resta de la sessió. En aquest sentit es destinaran els darrers 10' per a resoldre dubtes.

3.2.2.8. EL FINAL DE LA GRAN GUERRA

A la present sessió, amb el material que haurien de dur preparat els alumnes, es dedicarà la totalitat de la sessió, a no ser que l'alumnat presenti dubtes sobre la sessió anterior, a confeccionar un esquema que resumeixi les condicions del final de la Gran Guerra. A la tasca inicial se li dedicaran uns 25' amb el suport del docent, tot seguit aquest esquema inicial l'hauran de relacionar amb un nou esquema on constin els motius que els alumnes considerin que propiciaren el començament de la Segona Guerra Mundial. Tasca a la qual se li dedicarà la resta de la sessió, amb el suport i revisió del docent.

3.2.2.9. UN MÓN DE CULTURA

A la darrera sessió teòrica, on es tractarà el material rebut, l'alumnat haurà de resumir aquest material en quatre punts. Cada un d'ells haurà d'indicar cada un dels principals trets artístics que se'ls hi proporciona al temari amb un indicador de procedència de l'estil artístic, sigui aquest un autor o un lloc.

La finalitat del present exercici, és fer entendre a l'alumnat que abans de l'esclat de la Primera Guerra Mundial existia un món amb inquietuds artístiques, que es pot interpretar que són representatives de les inquietuds que estigui patint la població en general.

3.2.2.10. REVISIÓ DEL PORTAFOLIS

De la mateixa manera que amb la situació plantejada per a l'alumnat de 2n d'ESO es dedicaria la darrera sessió a la revisió i resolució de dubtes sobre el portafolis. Aquesta tasca seria assumible perquè dia a dia el docent haurà comprovat l'estat de les tasques dels diferents alumnes, ja que el temps de les sessions s'haurà destinat a la realització dels exercicis. Un cop acabat el portafolis pot suposar una eina adient per a la realització d'una prova escrita o algun altre exercici d'avaluació per a l'alumnat.

3.3. 2N D'ESO – L'ÈPOCA DELS GRANS DESCOBRIMENTS EN MODEL D'APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES

Pels alumnes de 2n d'ESO es planteja la metodologia d'ABP en el sentit de donar protagonisme a l'alumne en la construcció del seu coneixement. Per a tal comesa el primer què és necessari és que el docent ja conegui al grup per tal de poder-lo dividir en grups de quatre alumnes. Aquests grups seguirien l'esquema d'un alumne que sobrepassés la mitjana del grup, un alumne amb capacitats elevades que no tenen per què ser tan destacades com les del primer membre i dos alumnes que poden tenir uns resultats situats a la mitjana del grup. Donat que el docent hauria de conèixer el grup, es planteja la possibilitat d'incloure alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu. Amb la premissa de què els grups estiguin equilibrats entre ells i amb la resta de la classe.

L'eina d'aprenentatge i avaluació pel present plantejament serà el **portafolis** donada la utilitat i versatilitat què ha demostrat aquest per a l'assoliment de coneixements per part de l'alumnat.

Els grups d'alumnes donaran lloc a 7 grups d'experts en una classe ideal de 30 alumnes, deixant-ne a dos que el docent haurà de repartir entre els grups què resultin oportuns. A aquests grups d'experts se'ls hi explicarà què s'hauran d'especialitzar i organitzar per a ser experts en un dels set temes què es tractaran. Amb la tasca d'explicar, aquests temes, a la resta de la classe podent emprar presentacions en PowerPoint o d'altres mitjans a fi que la resta de la classe inclogui la part explicada al seu propi portafolis. Cal destacar, així mateix, des de la legalitat el suport d'aquesta metodologia, ja que el rol del docent serà fonamental, amb motiu que ha de ser capaç de dissenyar tasques o situacions d'aprenentatge que possibilitin la resolució de problemes (Decret 34/2015).

CONTINGUTS

- Els descobriments geogràfics: Castella i Portugal. Conquesta i colonització d'Amèrica.
- Les monarquies modernes. La unió dinàstica de Castella i Aragó.

CRITERIS D'AVALUACIÓ / ESTÀNDARDS D'APRENTATGE AVALUABLES

- Entendre els processos de conquesta i colonització i les conseqüències que se'n deriven.

- Explica les diferents causes que varen conduir els europeus a descobrir Amèrica, a conquerir-la i a colonitzar-la.
 - Valorar interpretacions conflictives sobre la conquesta i la colonització d'Amèrica.
- Analitzar el regnat dels Reis Catòlics com una etapa de transició entre l'edat mitjana i l'edat moderna.
- Coneix els principals fets de l'expansió d'Aragó i de Castella pel món.

COMPETÈNCIES TREBALLADES

	Activitats/ Dies lectius									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competència lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia										
Competència digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendre a aprendre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competències socials i cíviques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Consciència i expressions culturals	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Les competències indicades es treballarien de la següent manera:

- **Competència lingüística:** motivant la intervenció de l'alumnat a les classes i a compartir informació entre els distints grups de treball.
- **Competència digital:** depenent dels distints grups el tipus de mitjà que es faci servir per a fer les distintes exposicions.
- **Aprendre a aprendre:** l'alumnat inserit dins els distints grups, en tot moment treballarà per descobriments.
- **Competències socials i cíviques:** tot tema de la UD es relacionarà amb temàtiques actuals, però a més a més els alumnes hauran de col·laborar entre ells forçosament per a la correcta resolució dels exercicis.
- **Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor:** es motivarà i premiarà en tot moment la iniciativa i inventiva de l'alumnat.
- **Consciència i expressions culturals:** l'alumnat mitjançant els distints exercicis assolirà per ell mateix la realitat existent al continent americà abans de l'arribada colombina, assolint l'existència d'una rica cultura anterior.

3.3.1. PROJECTES DEL ALUMNES

Cal recalcar que amb aquesta metodologia l'alumne serà el protagonista no només del seu propi aprenentatge. Així doncs serà ell el que, amb l'assessorament del docent, haurà d'explicar a la resta de companys la part del temari a on ell hagi aprofundit. Es pretén que els alumnes siguin conscients d'aquesta responsabilitat, ja que se'ls avaluarà no només pel que descobreixin amb les seves investigacions guiades, sinó que també pel que afegixin al seu portafolis a partir de l'explicat pels seus companys que vinguin d'altres grups d'experts.

Així doncs aquesta UD enfocada amb la metodologia d'ABP donaria lloc als següents grups:

3.3.1.1. LES EXPEDICIONS DEL SEGLE XV

Aquest primer grup d'experts tractaria el temari corresponent a l'anterior Classe Invertida sobre els avanços tècnics que feren possibles els grans viatges. Però, a més a més, es tocarien els següents temes:

- Els objectius dels grans viatges
- Les expedicions portugueses
- El progrés de la navegació
- El projecte de Colom
- Els quatre viatges colombins

- El repartiment entre Castella i Portugal

El present grup hauria de gestionar la informació proporcionada pel docent, inclosa a l'ANNEX, en el sentit de poder-la reinterpretar per a poder-la explicar amb posterioritat a la resta de la classe, com ja s'ha exposat. Cal remarcar que al present grup hi ha nombrosa informació compartida entre les distintes temàtiques què es tracten.

3.3.1.2. EL DESCOBRIMENT D'AMÈRICA

Aquest segon grup serà l'encarregat d'aprofundir en els viatges del protagonista principal del descobriment, en Cristòfor Colom. Així doncs es dividiran els continguts, precisament amb els quatre viatges que va realitzar Colom fins a les Índies, donant la informació pertinent al grup per tal que la gestioni, amb les recerques pertinents que hagin de fer.

- El primer viatge de Cristòfor Colom
- El segon viatge de Cristòfor Colom
- El tercer viatge de Cristòfor Colom
- El quart viatge de Cristòfor Colom

De la mateixa manera què el primer grup, la tasca del docent, és guiar al grup perquè faci bon ús de la informació i reparteixin les tasques de manera adequada entre els companys. Amb el compromís d'explicar-ho posteriorment de manera adequada a la resta de la classe, havent d'incloure aquesta informació als seus portafolis.

3.3.1.3. LES GRANS EXPEDICIONS

A més a més dels viatges portuguesos i de Colom, a aquest moment hi va haver altres fites insòlites aconseguides per al moment. Així doncs, podria resultar molt productiu per l'assoliment de coneixements per part de la classe dedicar un dels grups a l'estudi del viatge de Magallanes i Elcano. Aquest estudi, de la mateixa manera què amb la resta de grups, estaria guiat pel docent que tindria cura de què es repartissin de manera adequada la feina. Amb el compromís final d'exposar els seus descobriments a la resta de la classe.

3.3.1.4. ELS POBLES PRECOLOMBINS

De la mateixa manera que a l'estudi de la UD en model de Classe Invertida, és important que l'alumnat entengui que abans de l'arribada de Colom hi havia importants civilitzacions a les terres que serien descobertes per part d'Europa. S'aprofundiria en els pobles més destacats:

- Inques
- Maies
- Asteques

I el docent hauria de tenir una especial cura, en guiar a l'alumnat encarregat d'exposar aquest estudi a la resta de companys d'expressar precisament el sentiment de que no es va arribar a un continent buit, sinó a un que ja comptava amb una identitat.

3.3.1.5. CONQUESTA DEL NOU MÓN

A aquest grup i al següent seria on s'incidiria més en el sentit de la part del temari que al model de Classe Invertida tracta sobre la monarquia dels Reis Catòlics. Ja que així, els alumnes podrien entendre quines foren les motivacions que dugueren als monarques a voler patrocinar el viatge. A més a més resultaria molt interessant que el grup se submergís en què va ser el procés de conquesta en si mateix, estudiant figures històriques com la d'Hernan Cortés.

De la mateixa manera que amb el grup anterior, el docent, hauria de tenir cura que aquest grup exposés de manera adient la tessitura i motivacions tant de colonitzadors com de colonitzats.

3.3.1.6. EL PROCÉS DE COLONITZACIÓ

Aquest grup, juntament amb l'anterior, serien els encarregats de tractar els temes que al model de Classe Invertida toquen més els tipus de govern de les corones de Castella i Aragó en el sentit d'entendre perquè es prengueren certes decisions per part dels conqueridors i com aquestes decisions afectaren les persones que ja vivien a les terres descobertes. A més a més es recomanaria que el grup treballés els següents punts:

- L'explotació dels recursos
- Sistema d'encomandes

- Comerç americà
- La societat colonial

Aquests darrers grups, a més a més de les tasques d'estudi i interpretació de la informació, també tenen la tasca afegida de ser uns bons transmissors d'informació en el sentit que la resta de companys puguin afegir de manera correcta les seves aportacions als seus respectius portafolis. Per tot el mencionat es fa necessari que el docent tingui una especial cura en aquest sentit.

3.3.1.7. UN PARADÍS INCOMPRÈS

Aquest darrer grup serà d'entre tots els altres, l'encarregat de dur a terme una tasca més interactiva amb la resta dels grups. Ja que si bé sí que s'hauria de motivar als alumnes integrants perquè realitzessin les seves pertinents tasques d'investigació. També se'ls hauria de motivar perquè compartissin informació amb la resta de companys, amb l'objectiu final que tots guanyessin, ja que la nota final individual de cada alumne, depèn de la tasca de tots.

Així doncs aquest grup seria l'encarregat de trobar tant els aspectes positius com els negatius que tingueren lloc durant la colonització del nou món. Així doncs, de la mateixa manera, el docent els podria motivar a que organitzessin un debat amb la resta de la classe motivant la seva creativitat alhora que aprofitarien les aportacions de la resta de companys i de les seves pertinents investigacions.

3.3.2. GLOSSARI COM A EINA IGUALADORA

Tal volta es pugui pensar que la tasca d'alguns dels grups és més gran o més petita que la dels altres. Motiu pel qual el docent hauria de comptar amb algun mitjà per tal que tot l'alumnat realitzés el mateix esforç amb la confecció del portafolis com a eina útil per tractar la present UD. En aquest sentit es podria indicar a l'alumnat dels distints grups que a més a més de les tasques pertinents als seus respectius grups, busquessin un nombre de termes relacionats amb la UD que decidiria el docent, per tal d'afegir al portafolis. S'ha inclòs una mostra dels possibles termes amb relació amb totes les ares tractades a l'ANNEX del present treball.

Aquest glossari s'ha confeccionat d'una manera extensa, essent potestat del docent en funció de la tipologia del grup al qual se li hagi de impartir la UD, la

decisió de quins termes incloure o no. A més a més d'haver de triar quins apartats de cada terme s'haurien de tractar.

3.3.3. SESSIONS

La present manera de tractar aquesta UD està pensada des d'un punt de vista flexible pel que fa a nombre de sessions. En aquest sentit caldria necessàriament una sessió inicial per tal d'explicar als alumnes la tasca mitjançant la qual se'ls avaluarà, a més a més de formar els grups, i rebre la suficient resposta per part de la classe perquè el professor sabés que havien entès correctament la manera com se'ls avaluarà.

De la mateixa manera s'hauria de deixar un mínim de dues sessions, per tal que els distints grups exposessin els seus distints treballs. Tenint en compte i de fet motivant el fet que poguessin fer servir eines com són el PowerPoint. O bé com s'ha comentat pel darrer grup, fins i tot organitzar un debat a classe per tal de recavar informació. Tot amb la guia i control del docent, on cal recalcar que hauria de conèixer el grup amb anterioritat.

Així mateix s'hauria de tenir en compte que es faria necessària una darrera sessió per tal d'avaluar el portafolis. Per a tal comesa seria interessant tenir en compte les rúbriques proporcionades a l'ANNEX on no s'ha expressat una nota numèrica, en el sentit de seguir el caràcter flexible de la metodologia de l'ABP.

Així doncs tenint en compte les sessions que s'entenen com a necessàries:

- Una sessió inicial
- Dues sessions, com a mínim, per les exposicions dels distints grups
- Una darrera sessió d'avaluació del portafolis

Es podria aventurar que per a dur a terme les distintes investigacions i tractament de la informació, per part dels distints grups es podrien dedicar unes sis sessions, donant un total de deu sessions per assolir aquesta UD. Cal recordar que aquest nombre hauria de ser flexible amb l'objectiu final del correcte assoliment dels coneixements per part de l'alumnat.

3.4. 4T D'ESO – LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL I LA REVOLUCIÓ RUSSA EN MODEL DE CLASSE DE GAMIFICACIÓ

En primer lloc a l'hora d'explicar l'enfocament de la UD, cal recordar que gamificar una activitat no només significa jugar. Pot ser que en molts casos no representi ni tan sols diversió. L'activitat gamificada continua sent una activitat d'aprenentatge més, només que amb certes particularitats de disseny d'acord amb unes pautes que es regeixen sempre per una finalitat pedagògica que va més enllà de la mera acció de motivar (Foncubieta i Rodríguez, 2014).

Així mateix, cal destacar, que des del marc legal s'ha de tenir molt en compte les noves necessitats d'aprenentatge, que han de proporcionar un coneixement sòlid dels continguts que garanteixi l'efectivitat en l'adquisició de les competències. Les claus d'aquest procés de canvi curricular seran afavorir una visió interdisciplinària (Decret 34/2015). Fet que s'acompleix amb el model de Classe Gamificada.

CONTINGUTS

- Primera Guerra Mundial.
- La Revolució Russa

CRITERIS D'AVUACIÓ / ESTÀNDARDS D'APRENTATGE AVALUABLES

- Establir jerarquies causals (aspecte, escala temporal) de l'evolució de l'imperialisme.
 - Reconeix cadenes i interconnexions causals entre el colonialisme, l'imperialisme i la Gran Guerra de 1914.
- Conèixer els principals esdeveniments de la Gran Guerra, les connexions amb la Revolució Russa i les conseqüències del Tractat de Versalles i dels altres tractats.
 - Diferencia els esdeveniments dels processos en una explicació històrica de la Primera Guerra Mundial.
 - Analitza el nou mapa polític d'Europa.
 - Descriu la derrota d'Alemanya des de la seva pròpia perspectiva i des de la perspectiva dels aliats.
- Esquematitzar l'origen, el desenvolupament i les conseqüències de la Revolució Russa.

- Contrasta algunes interpretacions de l'abast de la Revolució Russa actuals i de l'època en què va tenir lloc.

COMPETÈNCIES TREBALLADES

	Activitats/ Dies lectius									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competència lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia										
Competència digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprendre a aprendre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competències socials i cíviques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Consciència i expressions culturals	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Les competències indicades es treballarien de la següent manera:

- **Competència lingüística:** es motivarà la intervenció de l'alumnat a les distintes classes, però a més a més es comptarà amb el concurs de relats per desenvolupar aquesta competència.
- **Competència digital:** es comptarà amb una sèrie de vídeos i enllaços a pàgines web que cobriran aquesta competència.
- **Aprendre a aprendre:** l'alumnat haurà de dominar el tema en qüestió i investigar pel seu compte amb l'objectiu de confeccionar un relat adient.

- **Competències socials i cíviques:** en tot moment de les classes, per part del professor es relacionarà tot tema que es plantegi a l'alumnat amb la realitat actual. En el sentit que aquest pugui relacionar el moment actual amb els fets tractats.
- **Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor:** competència que es treballarà al concurs de relat premiant la iniciativa i imaginació de l'estudiant.
- **Consciència i expressions culturals:** les expressions artístiques a més a més del seu valor al món de l'art, són documents històrics que permeten apreciar la tessitura i la mentalitat d'un moment històric donat. Fet que és encara més destacat donades les corrents artístiques anteriors a l'esclat de la Gran Guerra.

3.4.1. CLASSE INTRODUCTÒRIA

Així doncs, de la mateixa manera que al model de Classe Invertida emprat per a explicar la Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa s'és reticent a emprar les TIC. Això és a causa del fet que són alumnes de quart, curs important, on com ja s'ha comentat molts d'ells s'enfrontaran el curs següent a un Batxillerat. Als cursos de Batxillerat quasi tots els apunts que prenguin d'Història consistiran en classes magistrals moltes de les quals dictades i completament enfocades a la prova de Selectivitat.

Així doncs agafant aquests fets com a base, el primer dia consistirà en un debat moderat pel professor on aquest iniciï el tema de la Gran Guerra i on exposi els esdeveniments principals com poden ser:

- El món de cultura existent abans de l'esclat del conflicte.
- El concepte de Guerra Total i el que significa posar tota l'economia d'una nació al servei de la maquinària bèl·lica.
- El sorgiment d'un nou armament impensable per al moment a un context on encara s'empraven tàctiques antigues.
- La situació que es va viure a les trinxeres.

Al debat, s'intentarà donar el protagonisme a l'alumnat, essent el docent el que l'inici, per a continuació anar apuntant a la pissarra les principals i més interessants idees que vagin sorgint, deixant que sigui el mateix alumnat el que vagi arribant a conclusions.

Al final de la sessió es recomanarà a l'alumnat que apunti les idees principals que tindran a la pissarra i sobretot que conservi el sentiment que els conceptes discutits els hi despertin.

3.4.2. DIARI/PORTAFOLIS

A l'inici de la sessió es dedicaran uns 10' a repassar els principals conceptes estudiats a la sessió anterior, per a continuació exposar a la classe que l'assoliment de coneixements d'aquesta UD es realitzarà mitjançant un concurs de narració on ells seran els jutges de les històries confeccionades pels seus companys.

Cada alumne haurà de crear un personatge que s'anirà enriquint amb rerefons al llarg de les distintes sessions a mesura que es vagi completant la lliçó. Per blasmar la vida dels seus respectius personatges s'emprarà l'eina més flexible i pràctica, de la que tinc constància, què és el **portafolis**. Als seus quaderns/portafolis hauran d'anar anotant, com si es tractés del diari del seu personatge totes les vivències que va tenir al context de la Primera Guerra Mundial. Per a tal comesa es proporcionarà a l'alumnat la rúbrica per la qual s'hauran de guiar.

3.4.2.1. OBJECTIUS DE L'EXERCICI

Mitjançant aquesta pràctica es pretén preparar a l'alumnat per les futures proves que tindran en cursos vinents, concretament i de manera àmplia es pretén que principalment desenvolupin les següents capacitats:

- Què l'alumnat sigui capaç d'empatitzar amb uns esdeveniments que marcaren la humanitat i dels quals no es va aprendre, ja que donaren lloc a la Segona Guerra Mundial.
- Com s'ha comentat, en previsió de les destreses que hauran de desenvolupar a Batxillerat, què l'alumnat agafi pràctica a l'hora de redactar i què ho faci amb la motivació del concurs de narració.
- Què l'alumnat agafi habilitat en la capacitat de construir el seu propi coneixement.

3.4.3. UN MÓN DE CULTURA

Aquesta sessió consistirà en dues parts, en la primera part es començarà amb la part què al model de Classe Invertida ha servit per concloure la UD. Mitjançant un model de classe magistral es començarà a exposar a l'alumnat què el món què hi havia abans de la Gran Guerra, apart d'estar poblat per països que tenien

polítiques imperialistes i colonialistes era un món de cultura. Així s'aprofundirà en el fet que hi havia inquietuds i distintes maneres d'entendre i rebel·lar-se contra el món que els a rodejava que no fos la violència.

Pel que fa a l'Art, com es mostra a l'ANNEX, es tractarà les mateixes corrents que al model de Classe Invertida:

- El Fauvisme
- L'Expressionisme
- El Cubisme
- El Futurisme

La part final de la classe, consistirà en el començament de la visualització d'un vídeo reportatge penjat a YouTube sobre el Titànic, que hauran d'acabar de visualitzar a casa amb el compromís de dur a terme una recerca sobre l'enfonsament del Titànic. Així doncs, els alumnes, de manera individual hauran de recollir tres notícies dels periòdics de l'època sobre la travessia original del Titànic, l'enfonsament i les conseqüències posteriors, és a dir, tres notícies sobre l'abans el durant i el després. A més a més d'una reflexió personal d'una pàgina sobre aquest fet històric i els esdeveniments que vaticinava que hauran d'aportar al seu portafolis.

Per la seva part el docent pot motivar a l'alumnat perquè vagi pensant en els seus personatges, aportant dades reals per crear el seu rerefons. El personatge dels alumnes era un artista? Si és així quin era el seu estil i per què? D'on era i si havia viatjat? En aquests viatges es va plantejar anar amb el Titànic o hi va anar algun familiar o amic seu?

3.4.4. EL CONCEPTE DE PAU ARMADA

Per a aquesta sessió s'haurà donat d'avançada informació a l'alumnat, com s'indica a l'ANNEX, en forma de pàgines web que hauran de dur preparades de casa amb la possibilitat d'emprar el llibre de text a la classe. Com sempre es dedicaran uns 10'-15' a repassar les aportacions al portafolis de la sessió anterior i si aquestes aportacions han ajudat a començar a conformar els seus personatges.

Tot seguit, amb el compromís per part del docent de desenvolupar en els seus alumnes destreses que els permeti enfrontar-se amb possibilitats d'èxit als

cursos de Batxillerat, aquesta sessió es dedicarà a aprendre la realització d'esquemes. Per a tal comesa amb el material què s'hagin preparat hauran de confeccionar, de la mateixa manera què al model de Classe Invertida, un eix amb el conjunt d'aliances i enemistats existents entre els països protagonistes principals de la Gran Guerra, abans de l'esclat d'aquesta.

La funció del docent serà principalment la de donar suport a l'alumnat en aquesta comesa. Però, a més a més, anar formulant qüestions com puguin ser de quins països eren els seus personatges? Com vivien la situació de tensió que hi havia al moment? I si tenien amistats o familiars a altres països amb els quals, amb tota probabilitat, perdrien contacte o molt pitjor encara possiblement s'haurien d'enfrontar?

3.4.5. LA REVOLUCIÓ RUSSA

Al principi de la sessió es dedicaran uns 10' a resoldre qüestions sobre la sessió anterior i a perfilar els personatges dels alumnes. Se'ls hi haurà proporcionat tres documents web, com s'indica a l'ANNEX, per tal que s'assessorin correctament per a la present sessió. L'objectiu de la mateixa és que escriguin la correspondència entre el seu personatge i un familiar o amiat que viu a l'Imperi Rus. Es dedicarà tota la sessió a la realització de l'exercici que hauran d'aportar al portafolis i què per descomptat podran acabar a casa.

Els alumnes ja haurien de tenir ben perfilada la idea dels seus respectius personatges així doncs podran aportar dades d'esdeveniments reals els quals ja hagin estudiat. I s'haurien d'haver preparat la classe present. De tota manera el docent comptarà amb 45' per a assessorar i donar el suport necessari a l'alumnat en la correcta resolució de l'exercici.

3.4.6. LA GRAN GUERRA

Novament dedicarem l'inici de la sessió a repassar el realitzat la sessió anterior, entre 10'-15', per a continuació treballar amb la informació proporcionada als alumnes, que consta a l'ANNEX, el context de la Gran Guerra. L'objectiu de la sessió serà que els alumnes siguin capaços de distingir les fases del conflicte i treballar adequadament amb els mapes que se'ls hi hagin proporcionat. Hauran d'aportar al portafolis tota la informació treballada.

Totes aquestes dades els hi serviran per entendre el context on vivia el seu respectiu personatge. A part del què s'exigeix que aportin al portafolis, si algun alumne vol fer alguna recerca sobre el país de procedència del seu personatge i ho vol incloure al portafolis, serà una iniciativa què rebrà el suport i es valorarà molt positivament per part del docent.

3.4.6.1. LA VIDA A LES TRINXERES

A aquesta sessió es tractarà el tema principal de la UD, la mateixa consisteix en la redacció d'un relat on surtin tots els elements que es proporcionen als recursos que consten a l'ANNEX d'on destaca el vídeo a visualitzar a la classe. El relat serà el d'un supervivent de la guerra de trinxeres, podent ser tant un soldat, com un membre dels equips sanitaris, així com un reporter de guerra. S'informarà l'alumnat què aquest relat concretament serà avaluat a les dues darreres sessions per tots els companys de classe. Es demanarà a l'alumnat que deixin el relat obert, ja que encara falta una sessió que aportarà més informació.

3.4.6.2. EL FINAL DE LA GRAN GUERRA

A la present sessió, amb el material proporcionat què consta a l'ANNEX, es pretén que l'alumnat blasmi al seu portafolis en una pàgina els efectes de la Primera Guerra Mundial a Europa i per quin motiu la Gran Guerra va significar la pèrdua de la supremacia econòmica d'Europa i el sorgiment com a primera potència mundial econòmica dels EUA. A més a més de concloure el relat on l'alumnat haurà de contar als companys, amb les dades reals treballades a classe, com sobreviu i en quina situació queda el seu personatge rere el conflicte.

3.5. SESSIONS

Per a la present UD s'empraran un total de 10 sessions, les mateixes estaran distribuïdes de la següent manera:

- Sessió Inicial amb debat i pluja d'idees.
- Sessió d'explicació de la rúbrica i de la confecció del diari/portafolis.
- Sessió: un món de cultura, on es tractarà la situació abans de la Gran Guerra.
- Sessió on es tractarà el concepte de Pau Armada.

- Sessió on es començarà a redactar la correspondència amb els familiars que visqueren la Revolució Russa.
- Sessió de tractament del desenvolupament del conflicte: la Gran Guerra.
- Sessió principal, on es visualitzarà el document principal de la vida a les trinxeres i es començarà a redactar el relat.
- Sessió del final de la Gran Guerra, on s'entendrà les conseqüències del conflicte i es finalitzarà el relat.
- Dues sessions destinades a la lectura i avaluació mitjançant la rúbrica proporcionada a l'ANNEX de les narracions dels alumnes.

4. CONCLUSIONS

Resulta indiscutible que el professor de Ciències Socials ha de demostrar que té coneixement del temari que està ajudant a assolir a l'alumnat, ha de tenir habilitat a l'hora de passar d'un punt a l'altre del mateix i ha d'estar preparat per a respondre a les qüestions que li formuli l'alumnat. Per a tal finalitat com més extens sigui el seu coneixement general de Geografia i Història millor. Però, a més a més d'això, el docent que decideixi impartir Ciències Socials està en una posició immillorable per treballar distintes competències amb l'alumnat com poden ser les incloses dins de: Aprendre a Aprendre i les Competències Socials i Cíviques. Així doncs, amb l'objectiu que l'alumnat desenvolupi les competències que se li exigeixen i concretament les comentades. Podria resultar molt útil, que el docent, a més a més de tenir un control sobre el temari també conegués i sabes utilitzar un ventall de distintes metodologies didàctiques. Amb la finalitat de gaudir d'una àmplia capacitat d'adaptació a distintes situacions i a distint tipus de grups d'alumnes.

Així doncs, al moment de treballar l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP), s'ha triat el tema tractat per a 2n d'ESO. Amb aquesta metodologia el docent ha de demostrar un gran coneixement del temari que tracti amb l'alumnat. Però a més a més ha de demostrar una gran inventiva a l'hora de plantejar distint exercicis i projectes que motivin de manera adient a l'alumne de 2n. En aquest sentit el docent ha de conèixer molt la classe a la qual decideixi aplicar l'Aprenentatge Basat en Problemes. Aquesta metodologia demostra ser molt engrescadora i útil per a la realització de classes dinàmiques on els alumnes es

diverteixin aprenent. Per altra banda, és una metodologia que resulta difícil d'aplicar, ja que hi ha nombrosos factors que han “d'encaixar”. No s'hauria d'aplicar aquesta metodologia a grups que no són coneguts pel docent, que a més a més hauria de tenir una especial cura a l'hora de formar els grups de treball. Finalment mencionar que és una estratègia útil, motivadora i engrescadora tant per professor com per alumnes, però difícil d'aplicar, sobretot a grups nous.

Fent referència a la Classe Invertida, aquesta capgira la Classe Tradicional, però per altra banda cal dir que la tasca que haurà de dur a terme el professor no és tan distinta de l'emprada fins al moment. Es canvia el moment de tractar l'explicació i les tasques. Així doncs l'alumnat rebrà l'explicació a les seves llars i haurà de realitzar les tasques al moment de la classe. Com s'ha pogut comprovar el fet d'emprar les TIC és opcional. L'important d'aquesta metodologia resulta en capgirar l'ordre habitual. Així doncs s'ha trobat que mitjançant aquesta metodologia es desenvolupa moltíssim el treball autònom de l'alumnat, a més a més de la responsabilitat necessària per a assolir per ells mateixos el coneixement. Així doncs serà l'adolescent l'encarregat de la seva formació. Per altra banda a l'hora de que els alumnes construeixin el seu propi coneixement, podria resultar recomanable aplicar aquesta metodologia a grups que ja demostrassin una certa maduresa. Aquest fet és perquè, s'ha arribat a la conclusió que la Classe Invertida, de les tres metodologies tractades, és la menys motivadora de totes les estudiades. Ja que malgrat que el docent resol dubtes el temps de classe no està present al moment d'assolir coneixements, perquè l'alumne ho haurà de fer de manera autònoma.

Pel que fa a la Gamificació, al present treball s'ha decidit emprar el tema destinat a 4t d'ESO. Per a tractar la UD s'ha triat l'opció de realitzar un concurs de narració entre l'alumnat, com ja s'ha mostrat. Aquesta elecció ha estat deguda a nombrosos fets, entre ells cal destacar que: per a poder fer una bona narració s'ha de tenir una correcta gestió del tema sobre el qual es vulgui escriure. L'exercici està destinat a alumnes de quart de Secundària, així doncs es troben a les portes de Batxillerat i és fonamental que desenvolupin habilitat a l'hora de confeccionar els seus propis apunts destinats a la prova de Selectivitat. Per altra

banda, cal dir que resultaria molt convenient què el docent conegués molt bé la classe. Ja que el professor no només haurà de saber detectar els elements que han d'aprendre els alumnes. Si no que a més a més haurà de trobar el punt d'equilibri ideal entre què és el que motiva a la majoria de l'alumnat de la classe per a poder-ho emprar perquè aprenguin la lliçó desitjada.

Es fa necessari dir unes paraules sobre el model de Classe Magistral, emprat com a base per confeccionar els models de Classe Invertida. Segons s'ha pogut comprovar segueix essent un model d'innegable utilitat i fiabilitat. Però de la mateixa manera que la resta de metodologies tractades al present treball, aquesta té els seus avantatges i desavantatges. Així trobem que serà el professor el que tindrà el protagonisme. Tenint en compte què el tipus de classe que es faci dependrà més de la persona que del model en si mateix. Si es fa la comparança amb les metodologies objecte d'estudi del present treball. Cal dir que a les altres tres i especialment a: l'ABP i a la Gamificació, es fa necessari per a tenir garanties d'èxit que el docent conegui molt bé la classe on decideix aplicar-les. Això no és així amb el model de Classe Magistral amb el focus d'atenció en el docent. Així doncs per a professors que es vegin en la circumstància d'impartir classes a grups o Instituts què no coneguessin, el model de Classe Magistral pareix esser el més fiable. Fent una comparança amb la Classe Invertida, si bé quan és l'alumne el què té la responsabilitat de crear el seu propi coneixement, s'aconseguirà que l'adolescent aprengui a aprendre i agafi més consciència de la manera d'estructurar els seus apunts i de la seva responsabilitat final en el seu aprenentatge. També és cert que la Classe Magistral faria que de bon principi es puguin solucionar errors de comprensió per part de l'alumnat, a costa de llevar-li el protagonisme a aquest. Ja que serà el professor el que conduirà les seves explicacions.

Finalment cal afegir que de les metodologies estudiades no es podria dir que cap d'elles, inclòs el model de Classe Magistral al que s'ha fet referència, és superior o inferior a una altra. De totes les estratègies per a fer que els alumnes aprenguin s'ha de dir que totes elles presenten avantatges i desavantatges. Així doncs tal com s'ha comprovat al llarg de les classes teòriques i de l'experiència de pràctiques, totes elles resulten útils si se saben emprar.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

5.1. REFERÈNCIES

- Ajenjo, G. (23 abr. 2016). L'època dels grans descobriments geogràfics. [FIGURA 3]. Recuperat el 26 febrer 2019 a: <https://es.slideshare.net/GAJENJO/epoca-delsgrans-descobriments-geografics>
- América: paraísos e infiernos en el Nuevo Mundo. (5 març 2015). La brújula del tiempo. Recuperat a: <https://labrujuladeltiempo.com/2015/03/05/america-paraisos-e-infiernos-en-el-nuevo-mundo/>
- Bermúdez, A. (31 des. 2015). La vida del soldado en la Primera Guerra Mundial. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://reasilvia.com/2015/12/vida-soldado-primera-guerra-mundial/>
- BRAINLY. Antes de la primera guerra mundial. [FIGURA 31]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://brainly.lat/tarea/6512075>
- Branda, L. (2009). L'aprenentatge basat en problemes. Barcelona, Espanya: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Buxaweb. La Revolució Russa i l'URSS. [Pàgina web]. Recuperat el 13 maig 2019 a: <http://www.buxaweb.cat/dossiers/revoluciorussa.htm>
- CHOCOBAR, C. (25 febr. 2019). La Vida En Las Trincheras. [Arxiu de vídeo]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.youtube.com/watch?v=XNFCUO0n3nM>
- CICR. Primera Guerra Mundial. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.icrc.org/es/quienes-somos/historia/primera-guerra-mundial>
- De Goya, F. (1808-1812). Escena de Inquisición. [FIGURA 5]. Recuperat el 23 gen. 2019 a: <https://artsandculture.google.com/asset/QAHsJoGPh6kFeQ>
- De la Calle. M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. Íber. 82, 7-13.

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, Butlletí Oficial de les Illes Balears, Palma, 16 de maig del 2015, núm. 73, pàg. 25016-25302.

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, Butlletí Oficial de les Illes Balears, Palma, 5 de maig de 2011, núm. 67, pàg. 7-18.

EDG. (7 nov. 2018). Avanza aplicación que permitirá recorrer edificaciones de Tenochtitlan. [FIGURA 11]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <http://www.eldiariodeguadalajara.com.mx/2018/11/avanza-aplicacion-que-permitira-recorrer-edificaciones-de-tenochtitlan/>

Estupefacido. (25 des. 2016). Tratado de Tordesillas: cuando España y Portugal se repartieron medio mundo. [FIGURA 16]. Recuperat el 10 maig. 2019 a: <https://m.forocoches.com/foro/showthread.php?t=5330874>

Fanjul, S. (12 maig 2011). Atentos a todo... y a nada: 'E-mails', redes sociales, el móvil... Recibimos una sobredosis de información que no es fácil procesar. La 'infoxicación' empeora la capacidad analítica, aumenta la ansiedad y conduce a decisiones erróneas. El País. Recuperat a: https://elpais.com/sociedad/2011/05/12/actualidad/1305151203_850215.html

Foncubierta, J. i Rodriguez, Ch. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Madrid: Editorial Edinumen. Disponible a: https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

García, M. i Castell, C. (2016). Geografia i Història 2. [FIGURA 1]. Palma, Espanya: Vicens-Vives.

García, M. i Castell, C. (2016). Geografia i Història 2. [FIGURA 2]. Palma, Espanya: Vicens-Vives.

- Geocosta. Unitat 9. El naixement d'una societat nova. [FIGURA 8]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://sites.google.com/site/histocosta/unitat-9-el-naixement-d-una-societat-nova>
- Get your guide. Chichén Itzá: tour al amanecer. [FIGURA 12]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://www.getyourguide.es/cancun-l150/chichen-itza-tour-al-amanecer-t163245/>
- Gil, T. (14 febr. 2019). LOS DIARIOS DE REFLEXIÓN. [FIGURA 30]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://latrincherapjo.blogspot.com/p/introduccion.html>
- Guerrero, J. (20 abr. 2014). Línia del tiempo la noche triste. [FIGURES 23, 24, 25, 26, 27, 28 i 29]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://es.slideshare.net/judithguerreroa/lnea-del-tiempo-la-noche-triste-33733955>
- HISTORIA Y VIDA. (16 maig 2018). VERDÚN DESDE LA TRINCHERA. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: https://www.lavanguardia.com/historiayvida/la-vida-en-las-trincheras-de-verdun_12260_102.html
- History & Maps. (2015). Los 4 Viajes de Cristóbal Colón. [FIGURA 17]. Recuperat el 11 maig 2019 a: <http://www.lahistoriaconmapas.com/europa/espana/los-4-viajes-de-cristobal-colon-the-4-voyages-of-christopher-columbus/>
- JUNIOR REPORT. (26 oct. 2017). Què va causar la Revolució russa de 1917?. [Pàgina web]. Recuperat el 13 maig 2019 a: <https://www.junior-report.cat/que-causar-revolucio-russa-1917/>
- Kanoheva. (6 oct. 2014). Línea de tiempo-conquista y colonización de América. [FIGURES 20, 21 i 22]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://es.slideshare.net/kanoheva/lnea-de-tiempoconquista-y-colonizaci>
- Lifeder.com. Las 4 Fases de la Primera Guerra Mundial Principales. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.lifeder.com/fases-primera-guerra-mundial/>
- Los ojos de Hipatia. (18 oct. 2013). La paz armada y el camino hacia la Primera Guerra Mundial. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a:

<https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-paz-armada-y-el-camino-hacia-la-primera-guerra-mundial/>

Miró, F. (2018). Gamificación y ABJ en Biología y Geología. LA RUBISCO ES LO MÁS. Disponible a: <http://www.larubiscoeslomas.com/gamificacion/>

Monje, A. i Etxebarria, P. (1 març 2016). 6 proyectos de aula para ciencias en la ESO. CEDEC. Disponible a: <http://cedec.intef.es/6-proyectos-de-aula-para-ciencias-en-la-eso/>

Mora, F. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid, Espanya: Alianza Editorial.

Niubò, J. (27 gen. 2011). Caravel·la (Segle XV). [FIGURA 9]. Recuperat el 23 gen. 2019 a: <https://www.flickr.com/photos/josepniubo/5393515158>

Ocón, R. (2017). La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico. E-Innova BUCM. 187. Disponible a: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>

Oña, P. (12 febr. 2008). Mapas para estudiar la I Guerra Mundial. [FIGURA 32]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://es.slideshare.net/onagomez/mapas-para-estudiar-la-i-guerra-mundial>

Prats, M., Simón, J. i Ojando, E. (coords.). (2017). Diseño y aplicación de la flipped classroom: Experiencias y orientacions en educación primaria y en la formación inicial de maestros. Barcelona: GRAÓ Educació.

PrimeraGranGuerra.com. Fases de la Primera Guerra Mundial. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.primeragranguerra.com/fases-de-la-primera-guerra-mundial/>

PrimeraGranGuerra.com. La Paz Armada – Primera Guerra Mundial. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.primeragranguerra.com/la-paz-armada-primera-guerra-mundial/>

QuantumFracture (27 abr. 2017). Tierra Plana vs Tierra Esférica | La Batalla Definitiva. [FIGURA 10]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.youtube.com/watch?v=iVnt1NuU0hE>

- RAMÍREZ, M. EEUU: Optimismo, culpes repartidas y máscaras de gas. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.elmundo.es/especiales/primeraguerra-mundial/mirada-hoy/escuela/estados-unidos.html>
- Redacción Mag. (11 nov. 2018). Primera Guerra Mundial en cifras: muertos, heridos y otros datos del conflicto. [Pàgina web]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://mag.elcomercio.pe/primeraguerra-mundial-fotos-soldados-muertos-cifras-francia-alemania-europa-nnda-noticia-562615>
- Rico, F. Culturas Precolombinas. [FIGURA 19]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.monografias.com/trabajos60/culturas-precolombinas/culturas-precolombinas.shtml>
- Rodríguez, P. (27 març 2014). Flipped Classroom: la lliçó a casa i els deures a classe. Bits d'educació. Recuperat a: <http://diarieducacio.cat/blogs/bits/2014/03/27/flipped-classroom-la-llico-a-casa-i-els-deures-a-classe/>
- Salvavila. (8 gen. 2017). Tema 6. Els Reis Catòlics i el descobriment d'Amèrica. [FIGURA 15]. Recuperat el 10 magi 2019 a: <https://www.slideshare.net/salvavila/tema-6-els-reis-catlics-i-el-descobrimient-damrica>
- Sanchez, S. (2010). Festes i mercats de la Ciutat de Vic. [FIGURA 7]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.pinterest.es/pin/183732859771665901/>
- SÀPIENS. Entrades amb l'etiqueta 'Revolució Russa'. [Pàgina web]. Recuperat el 13 maig 2019 a: <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/etiqueta/revolucio-russa/>
- Scoopnest. El Orden Mundial S. XXI. [FIGURA 18]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.scoopnest.com/es/user/elOrdenMundial/905385214490365953-es-6-de-agosto-de-1522-juan-sebastian-elcano-y-18-marineros-llegan-a-sanlucar-de-barrameda-acaban-de-terminar-la-primer-circunnavegacion>

- Šimko, O. (2014). Ludificación: crear comunidades de aprendizaje atractivas. Revista EAD – Educación de Adultos y Desarrollo, 81. Disponible a: <http://www.iiz-dvv.de/index.php?id=286&L=3>
- Sulé, J. (10 gen. 2018). Museu d'Història de Girona. [FIGURA 4]. Recuperat el 26 febrer 2019 a: <http://hemanataveure.blogspot.com/2018/01/museu-dhistoriade-girona.html>
- The flipped classroom. Visión – What is the Flipped Classroom. Theflippedclassroom.es. Disponible a: <https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>
- Torres, A. (7 nov. 2016). Aprender al revés es más efectivo: La metodología Flipped Classroom, en la que se aprende la teoría en casa y se realizan proyectos en clase, crece en España. El País. Recuperat a: https://elpais.com/economia/2016/10/28/actualidad/1477665688_677056.html?utm_content=buffera6b59&utm_medium=social&utm_source=linkedin.com&utm_campaign=buffer
- Touzani, M. (26 maig 2016). Flipped Classroom: 3 ejemplos prácticos para dar la vuelta a tu clase. Realinfluencers. Disponible a: <https://www.realinfluencers.es/2016/05/23/flipped-classroom-ejemplos-practicos/>
- Tuñas, J. (28 gener 2008). La diversidad en el aula: Nuevos retos para la Educación. Educaweb. Disponible a: <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/diversidad-aula-nuevos-retos-educacion-2759/>
- Universitat de Barcelona. Metodologies actives i TIC. Recuperat a: <https://www.ub.edu/portal/web/metodologies/>
- VallveHector2ESocials. Tema7: Europa a l'alta edat mitjana. [FIGURA 6]. Recuperat el 20 gen. 2019 a: <https://sites.google.com/site/vallvehector2esocials/tema7-europa-a-l-alta-edat-mitjana>

- VHS 4000. (1 agost 2018). Segundos catastròficos, el hundimiento del Titanic, documental en Castellano de Nacional Geographic. [Arxiu de vídeo]. Recuperat el 12 maig 2019 a: <https://www.youtube.com/watch?v=yrYsEYnotqs>
- Waliato, antorre@mundivia.es. (10 març 2011). 1as EXPEDICIONES PORTUGUESAS. [FIGURA 13]. Recuperat el 10 maig 2019 a: <http://alcanatir.blogspot.com/2011/03/1as-expedicione-portuguesas.html>
- ZeroCool. (10 agost 2015). ¿Qué paso con las tres carabelas de Cristóbla Colón?. [FIGURA 14]. Recuperat el 10 maig 2019 a: <http://identidadgeek.com/que-paso-con-las-tres-carabelas-de-cristobal-colon/2015/08/>

5.2. BIBLIOGRAFIA

- Comellas, J. (2005). *El éxito del error. Los viajes de Colón*. Barcelona, Espanya: Ariel.
- Fernandez, M. (2008). *La Gran Aventura de Cristobal Colon*. Barcelona, Espanya: S.L.U. Espasa Libros.
- Hart, P. (2015). *La Gran Guerra: Historia Militar de la Primera Guerra Mundial*. Barcelona, Espanya: Critica.
- Marquez, V. (2007). *El Trágico destino de los hijos de los Reyes Católicos*. Madrid, Espanya: Aguilar.
- Martínez, F. (2015). *Breve Historia de Hernán Cortés*. Espanya: Nowtilus.
- Mieville, Ch. (2017). *Octubre, La Historia de la Revolución Rusa*. Espanya: Akal.
- Milosevich, M. (2017). *Breve Historia de la Revolución Rusa*. Espanya: Galaxia Gutenberg.
- Rodriguez, J. (2018). *Breve Historia de los Viajes de Colon*. Espanya: Nowtilus.
- Stevenson, D. (2013). *1914-1918, La Historia de la Primera Guerra Mundial*. Espanya: Debate.
- Stone, N. (2014). *Breve Historia de la Primera Guerra Mundial*. Barcelona, Espanya: Planeta.

5.3. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL GLOSSARI

5.3.1. DICCIONARIS DE CONSULTA

Cervera, J. (6 febr. 2014). Prezi, L'alt clergat. Disponible a:

<https://prezi.com/q4fvvpzq6hd4/lalt-clergat/>

Diccionari català-valencià-balear. Institut d'Estudis Catalans. Disponible a:

<https://dcvb.iec.cat/results.asp>

Diccionari.cat. Grup Enciclopèdia Catalana. Disponible a:

<http://www.diccionari.cat/>

DIGITS. DIGITS del número al bit. Disponible a: <http://www.digits.cat/>

DILC. Diccionari Invers de la Llengua Catalana. Disponible a:

<https://www.dilc.org/>

Els grups socials al S. XVII. (15 març 2015). Benvinguts al món del Barroc!

Disponible a: <https://grupssocialssxvii.wordpress.com/>

Enciclopèdia.cat. Enciclopèdia.cat, El cercador de referència en català.

Disponible a: <http://enciclopedia.cat/>

Gran Diccionari de la Llengua Catalana. Enciclopèdia.cat. Disponible a:

<https://www.enciclopedia.cat/obra/diccionaris/gran-diccionari-de-la-llengua-catalana>

Institut d'Estudis Catalans. L'Institut de les Ciències i les Humanitats, Acadèmia de la Llengua Catalana. Disponible a:

<https://www.iec.cat/activitats/entrada.asp>

sapiens.cat. SÀPIENS. Disponible a: <https://www.sapiens.cat/>

Termcat. Termcat, centre de terminologia. Disponible a:

<http://www.termcat.cat/es>

Tribunal Eclesiàstic de Barcelona. Arquebisbat de Barcelona. Disponible a:

<http://www.tribunaleclesiasticbarcelona.org/ca/inici>

Xtec.cat. XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Disponible a:

<http://xtec.gencat.cat/ca/inici>

5.3.2. IMATGES

- Ajenjo, G. (23 abr. 2016). L'època dels grans descobriments geogràfics. [FIGURA 1]. Recuperat el 20 gen. 2019 a: <https://es.slideshare.net/GAJENJO/epoca-dels-grans-descobriments-geografics>
- Arre caballo! Ejército nazarí. [FIGURA 30]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://arrecaballo.es/edad-media/la-reconquista/generalidades/attachment/ejercito-nazari/>
- Cervera, C. (14 des. 2014). El «virrey temerario», el español que combatió a los corsarios y limpió Nápoles de rufianes. [FIGURA 39]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.abc.es/espana/20141214/abci-virrey-temerario-napoles-espana-201412131547.html>
- De Goya, F. (1808-1812). Escena de Inquisición. [FIGURA 13]. Recuperat el 23 gen. 2019 a: <https://artsandculture.google.com/asset/QAHsJoGPh6kFeQ>
- Definición.de. Definición de Longitud. [FIGURA 25]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://definicion.de/longitud/>
- Deluzarche, C. Astre. [FIGURA 5]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <https://www.futura-sciences.com/sciences/definitions/etoile-astre-851/>
- Drosi. (1 abr. 2017). Una de pirates. [FIGURA 40]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: <http://drosidelraval.blogspot.com/2017/04/una-de-pirates.html>
- EDG. (7 nov. 2018). Avanza aplicación que permitirá recorrer edificaciones de Tenochtitlan. [FIGURA 4]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <http://www.eldiariodeguadalajara.com.mx/2018/11/avanza-aplicacion-que-permitira-recorrer-edificaciones-de-tenochtitlan/>
- El Penedès medieval. (27 febr. 2016). La inquisició al Penedès (segle XVIII). [FIGURA 22]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: <http://historiesdevila.blogspot.com/2016/02/la-inquisicio-al-penedes-segle-xviii.html>
- El pensante Educación. (10 nov. 2012). Resumen de el descubrimiento de America. [FIGURA 0.2]. Recuperat el 28 maig 2019 a:

<https://educacion.elpensante.com/resumen-de-el-descubrimiento-de-america/>

Enciclopèdia.cat. Gran enciclopèdia catalana, Cofa. [FIGURA 11]. Recuperat el 23 gen. 2019 a: <https://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0091602.xml>

Escuelapedia. Clero (Edad Media). [FIGURA 2]. Recuperat el 20 gen. 2019 a: <http://www.escuelapedia.com/clero-edad-media/>

Estape, L. (19 jul. 2014). INQUISICIÓ I SODOMIA A LA CATALUNYA DELS SEGLES XVI-XVII. [FIGURA 20]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <http://leopold-leopoldest.blogspot.com/2014/07/inquisicio-i-sodomia-la-catalunya-dels.html>

Gallego, F. (1490-1495). Ferran i Isabel de Castella. [FIGURA 21]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: https://ca.wikipedia.org/wiki/Reis_Cat%C3%B2lics#/media/File:Gallegocat_holicmonarchs.jpg

Geocosta. Unitat 9. El naixement d'una societat nova. [FIGURA 24]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://sites.google.com/site/histocosta/unitat-9-el-naixement-d-una-societat-nova>

Get your guide. Chichén Itzá: tour al amanecer. [FIGURA 35]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://www.getyourguide.es/cancun-l150/chichen-itza-tour-al-amanecer-t163245/>

Historia de Aragón. (11 nov. 2016). LA CONSOLIDACIÓN DEL PACTISMO. [FIGURA 32]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://historiaragon.com/2016/11/11/la-consolidacion-del-pactismo/>

HISTÒRIA DE LA TECNOLOGIA. GRUP B. (3 oct. 2016). SXV- La Brúixola. Sofia i Marina. [FIGURA 9]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <http://aulatecnologiabalmes.blogspot.com/2016/10/la-bruixola-sofia-i-marina.html>

Historias de Corsarios y Piratas. Piratas de Berbería. [FIGURA 7]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: <http://corsarisdenia.blogspot.com/2009/04/piratas-de-la-berberia.html>

- Hurtado, J. A. (26 març 2002). LA NAVEGACIÓN MEDIEVAL. [FIGURA 17]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: http://clio.rediris.es/articulos/nav_medieval.htm
- INSTITUT NOVA HISTÒRIA. (29 maig 2012). L'astrolabi de Barcelona. [FIGURA 6]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <https://www.inh.cat/blog/L%27astrolabi-de-Barcelona>
- La Historia universal de la Humanidad, WebHistoria.com. El descubrimiento de América. [FIGURA 0.4]. Recuperat el 28 maig 2019 a: <https://webhistoriae.com/descubrimiento-de-america/>
- La Velleta Verda. Mapamundi dels Cresques o "Atlas Català". 1375. [FIGURA 33]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <http://pladelafont.blogspot.com/2011/12/mapamundi-dels-cresques-o-atlas-catala.html>
- Las Antiguas Civilizaciones Americanas: Mayas y Aztecas. La Cultura Maya. [FIGURA 36]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: http://lasantiguascivilizacionesamericanas.blogspot.com/2014/03/la-cultura-maya-los-indios-mayas_16.html
- Little, B. Así inició la Primera Guerra Mundial la historia cartográfica de National Geographic. [FIGURA 26]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.nationalgeographic.es/historia/2018/11/asi-inicio-la-primera-guerra-mundial-la-historia-cartografica-de-national>
- Mediterrània a l'Edat Moderna. *L'IMPERI OTOMÀ. [FIGURA 31]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: <https://sites.google.com/site/mediterraniaaledatmoderna/l-imperi-otoma>
- Niubò, J. (27 gen. 2011). Caravel·la (Segle XV). [FIGURA 10]. Recuperat el 23 gen. 2019 a: <https://www.flickr.com/photos/josepniubo/5393515158>
- Ortiz, M. (30 jul. 2011). El papel de los corregidores y los regidores en la Historia de España. [FIGURA 14]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <http://esotrahistoria8.blogspot.com/2011/10/el-papel-de-los-corregidores-y-los.html>

- Paseando por la Historia. (14 jun. 2016). El 'Águila de sangre' ¿mito o realidad? [FIGURA 38]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <http://paseandohistoria.blogspot.com/2016/06/el-aguila-de-sangre-mito-o-realidad.html>
- Pinterest. Historia de la Indumentaria. [FIGURA 29]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://www.pinterest.de/pin/418623727849173917/>
- Pons, M. (1 jul. 2018). Què se'n va fer de l'últim príncep del Casal de Barcelona?. [FIGURA 12]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: https://www.elnacional.cat/ca/cultura/marc-pons-ultim-princep-casal-barcelona_283464_102.html
- Portal Numismática. Excelente – Ducado (1483 - 1488) Reyes Católicos. [FIGURA 16]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <http://www.fuenterrebollo.com/faqs-numismatica/1500-ducado-valencia.html>
- Portal Numismática. Maravedí. León (1157-1188). Fernando II, Rey de León y Galicia. [FIGURA 27]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <http://www.fuenterrebollo.com/faqs-numismatica/1180-maravedi-leon.html>
- Puebla, D. (1862). Primer desembarco de Cristóbla Colón en América. [FIGURA 0.3]. Recuperat el 28 maig 2019 a: https://es.wikipedia.org/wiki/Di%C3%B3scoro_Puebla#/media/File:Desembarco_de_Col%C3%B3n_de_Di%C3%B3scoro_Puebla.jpg
- Puig, G. (1894). La expulsión de los moriscos. [FIGURA 28]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.abc.es/espana/20141202/abci-expulsion-moriscos-espana-201412011928.html>
- QuantumFracture (27 abr. 2017). Tierra Plana vs Tierra Esférica | La Batalla Definitiva. [FIGURA 18]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.youtube.com/watch?v=iVnt1NuU0hE>
- Ribot, T. (28 gen. 2012). Nostra bandera: un error a defensar? [FIGURA 34]. Recuperat el 26 gen. 2019 a:

<http://regnedemallorca.blogspot.com/2012/01/nostra-bandera-un-error-defensar.html>

Sanchez, S. (2010). Festes i mercats de la Ciutat de Vic. [FIGURA 19]. Recuperat el 25 gen. 2019 a: <https://www.pinterest.es/pin/183732859771665901/>

Sanz, D. (01 jul. 2017). Comienzan los trabajos para retirar el trinquete del Barco de la Virgen. [FIGURA 37]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://diariodeavisos.lespanol.com/2017/07/retiran-trinquete-del-barco-la-virgen-restaurarlo/>

Sentir revista digital. Descubrimiento de América y Nuevos alimentos I. [FIGURA 0.1]. Recuperat el 28 maig 2019 a: <https://revistasentir.com/es/descubrimiento-de-america-y-nuevos-alimentos-i/>

Siruniversalis. La Alta Edad Media. La sociedad feudal parte II. [FIGURA 15]. Recuperat el 26 gen. 2019 a: <https://steemit.com/history/@siruniversalis/la-alta-edad-media-la-sociedad-feudal-parte-ii>

Sulé, J. (10 gen. 2018). Museu d'Història de Girona. [FIGURA 23]. Recuperat el 27 gen. 2019 a: <http://hemanataveure.blogspot.com/2018/01/museu-dhistoria-de-girona.html>

Todocoleccion. Tarjeta Postal de la Carabela Santa Maria, Bodega y al fondo la sentina. [FIGURA 8]. Recuperat el 21 gen. 2019 a: <https://www.todocoleccion.net/postales-barcos/tarjeta-postal-carabela-santa-maria-bodega-fondo-sentina~x24945703>

VallveHector2ESocials. Tema7: Europa a l'alta edat mitjana. [FIGURA 3]. Recuperat el 20 gen. 2019 a: <https://sites.google.com/site/vallvehector2esocials/tema7-europa-a-l-alta-edat-mitjana>

6. ANNEX: MODELS DE CLASSE

6.1. 2N ESO - L'ÈPOCA DELS GRANS DESCOBRIMENTS GEOGRÀFICS EN MODEL DE CLASSE INVERTIDA

L'època dels grans descobriments geogràfics, Com era la monarquia que varen crear Isabel de Castella i Ferran d'Aragó? Com varen ampliar els seus territoris?

Per a l'explicació de la següent UD, es proporcionarà a l'alumnat el temari destinat a cada sessió abans de l'assistència a classe. Aquest temari, com ja s'ha comentat es pot proporcionar bé mitjançant un vídeo, pàgina web o bé en paper depenent de les circumstàncies de l'alumnat i l'IES. El tems de les sessions es destinarà a la resolució de dubtes.

6.1.1. PLUJA D'IDEES

A continuació es mostren una sèrie d'imatges en el sentit de ser alguns dels exemples què es podrien emprar per ajudar a l'alumnat amb la pluja d'idees inicial:



FIGURA 0.1: data destacada.



FIGURA 0.2: il·lustració d'un portolà.



FIGURA 0.3: representació romàntica de Colom arribant a les Índies.



FIGURA 0.4: les Capitulacions de Santa Fe.

6.1.2. EIX CRONOLÒGIC I CONTEXT GEOGRÀFIC

En inici cal situar els fets a l'espai i el temps, en aquest sentit s'emprarà el següent eix cronològic:

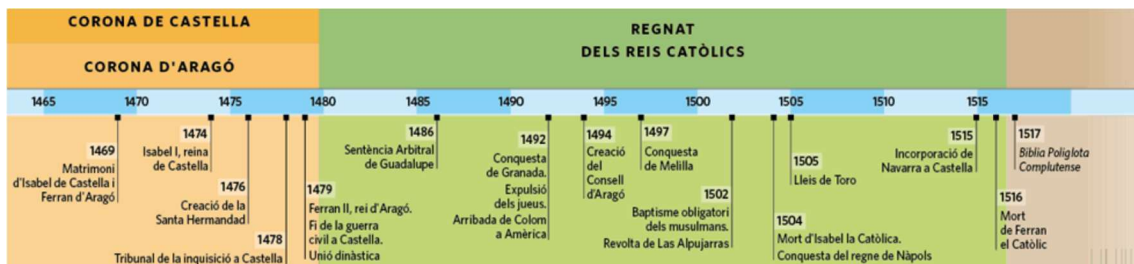


FIGURA 1: eix cronològic.

Juntament al mapa on es visualitzarà on tindrà lloc, l'acció principal del tema tractat:



FIGURA 2: territoris de les corones.

A aquesta sessió inicial es recalcarà la duració del regnat dels Reis Catòlics (1479 – 1516). Indicant que el mateix marca el pas de l'edat mitjana a l'edat moderna a la península Ibèrica. Aquest matrimoni, entre Isabel de Castella i Ferran d'Aragó, uneix sota una mateixa corona els dos regnes més grans de la península Ibèrica. Es mencionarà que el regne de Mallorca, a aquest moment, formava part de la corona aragonesa.

S'ampliaran els territoris peninsulars de la corona i els monarques desenvoluparan una política exterior destinada a consolidar els territoris al Mediterrani i a obrir noves rutes a l'Atlàntic. Cal destacar, en aquest sentit, que

va ser la corona castellana la que va finançar el projecte de Colom què arribà fins al nou continent.

6.1.3. ELS REIS CATÒLICS, UNA NOVA MONARQUIA

A l'edat mitjana trobem cinc regnes a la península, els més extensos i poderosos eren els de Castella i la corona d'Aragó, què serien protagonistes de grans canvis al llarg del segle XV.

Al **1469** varen contraure matrimoni el príncep Ferran, fill de Joan II, rei d'Aragó, i Isabel, germana d'Enric IV, rei de Castella.

Com a resultat d'aquesta unió dinàstica va sorgir un nou model de monarquia dual que conservava l'autonomia i independència de govern dels monarques, en gran mesura, a cadascun dels seus respectius regnes.

Tot i això, els Reis Catòlics formaven un front comú pel què fa a política exterior, religiosa i militar.

6.1.3.1. UNIÓ DINÀSTICA

Rere la mort de Joan II, pare de Ferran, aquest esdevé rei d'Aragó el **1479**. El mateix any, Isabel vencé la seva neboda Joana, filla d'Enric IV, coneguda amb el sobrenom de la *Beltraneja*, rere cinc anys de guerra civil.

Aquesta unió va ser només dinàstica i no territorial, és a dir els dos regnes conservaren la seva independència. Castella i Aragó varen conservar les seves fronteres; corts, lleis i institucions pròpies. Com els sistema fiscal a cada regne i moneda diferents per l'un i l'altre.

Isabel va reconèixer Ferran com a rei de Castella, així doncs, el poder de la corona a Castella va ser exercit per tots dos. De fet Ferran va passar la major part del seu regnat a la cort castellana. Aquest també reconegué els drets a Aragó de Isabel, però mai no els va exercir.

6.1.3.2. POLÍTICA PENINSULAR

Una de les prioritats dels monarques era la unió sota una sola corona de tots els territoris peninsulars. Motiu pel que actuaren adaptant-se a les diferents situacions que es trobaven als diferents regnes.

- **Regne de Granada:** últim regne musulmà de la península, governat pels nassarites. Rere una guerra que va durar de **1482** fins a **1492**, *Boabdil* el

darrer rei nassarita, es va rendir i Granada passà a formar part del regne de Castella.

- **Regne de Navarra:** quan Navarra s'alià amb França, Ferran atacà el regne al capdavant d'un exèrcit castellà, fent valer els seus drets dinàstics hereditaris. El **1515** Navarra va quedar incorporada a Castella, conservant els seus furs és a dir: el seu propi ordenament jurídic, institucions i autonomia.
- **Regne de Portugal:** l'estratègia per fer-se amb aquest territori, dels Reis Catòlics, va ser recórrer a polítiques matrimonials que triomfarien quan Felip II heretés la corona portuguesa.

6.1.3.3. POLÍTICA EXTERIOR

Aquesta es pot dividir en tres àmbits:

- El Mediterrani
- L'Atlàntic
- Aliances matrimonials

EL MEDITERRANI

Els monarques pretenien convertir els seus territoris en una potència marítima al Mediterrani.

Motiu pel qual, Ferran continuà la tradicional política de la corona d'Aragó d'intervenció al Mediterrani, enfrontant-se a França, el seu rival històric, que aspirava a conquerir el regne de Nàpols, governat per la descendència de la casa d'Aragó. Al llarg d'aquests enfrontaments, en un primer moment, Ferran va recuperar els comtats del Rosselló i la Cerdanya (1493) i, després, va vèncer els francesos a Nàpols (1504) obligant-los a abandonar el sud d'Itàlia.

Pel que fa als pirates barbarescs que representaven una amenaça al Mediterrani, es va conquerir Melilla (1497), Orà (1509), Alger i Bugia (1510).

L'ATLÀNTIC

Els regnes de Castella i Portugal eren rivals en l'exploració de l'oceà Atlàntic. Al moment que Portugal conquereix Madeira i les Açores, els Reis Catòlics hi respongueren amb la de les illes Canàries, incorporades a la corona castellana entre els anys 1478 i 1496.

El 1492 Cristòfor Colom arribà a un nou continent, desconegut fins aleshores (Amèrica), punt en què la monarquia pren una nova direcció. L'Atlàntic esdevé un gran eix comercial, mentre que el Mediterrani perd importància.

ALIANCES MATRIMONIALS

Els Reis Catòlics varen casar els seus descendents amb els hereus de les cases reials d'Europa. L'objectiu va ser aïllar França alhora que s'afermava la seva presència a Europa, a llarg termini.



Les aliances matrimonials

- Amb l'objectiu d'aïllar França i afermar la seva presència a Europa, els Reis Catòlics van casar els seus fills amb hereus de les cases reials europees:

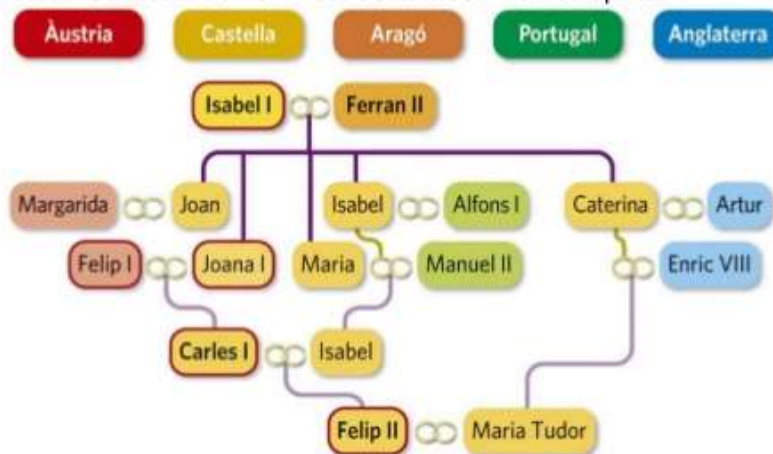


FIGURA 3: esquema de la política matrimonial dels Reis Catòlics.

6.1.4. LA NOVA MONARQUIA

En aquest punt de l'explicació es passarà a exposar com Isabel i Ferran enfocaren el seu mode de govern imposant el seu poder sobre els privilegiats, establint els inicis de la **monarquia autoritària** a la península. Així doncs es crearan noves institucions de govern buscant la uniformitat religiosa de la població als territoris del seu domini.

6.1.4.1. MONARQUIA CASTELLANA

S'ha d'assenyalar que al regne castellà l'alta noblesa i clergat varen donar suport a Joana la *Beltraneja*, la rival d'Isabel, mostrant-se contraris a aquesta durant la guerra civil què va tenir lloc. Així doncs es va dur a terme una política amb la finalitat de limitar el poder dels privilegiats, establint en el procés noves institucions sota el **control de la corona**.

- Una de les mesures és deixar de concedir terres als nobles, a més a més de prohibir-se la seva participació en els consells i anar a la guerra amb un exèrcit format pels seus vassalls.
- Es crea un **sistema de consells** formats per juristes elegits i pagats per la corona que assessorarà els monarques.
- S'organitza un **exèrcit professional** de soldats contractats per la monarquia. La **Santa Hermandad** serà l'encarregada de garantir la protecció del camp.
- La **Reial Audiència** serà la institució que garantirà el control reial dels assumptes jurídics. Es crearà la **Comptadoria Reial d'Hisenda** per a recolzar la recaptació d'impostos.
- En darrer terme es nomenaran **corregidors**, funcionaris reials que es situaran al capdavant dels municipis.

6.1.4.2. LA CORONA D'ARAGÓ

Pel que fa a la corona aragonesa, Ferran apostarà pel pactisme. En aquest sentit l'autoritat no serà imposada d'una manera tan evident com a Castella. Es conservaren **institucions medievals** de govern, com foren les corts de Catalunya, Aragó i València.

El **pactisme** reconeixia la sobirania reial. Aquest consistia en què el monarca es comprometia a negociar les lleis i impostos amb els grups privilegiats representats a les corts dels regnes.

S'instaura el **règim d'insaculació** per a reduir la influència dels privilegiats en els òrgans de govern. Aquest es nomenava també **règim de sort i sac** i es practicava des del segle XV als regnes de la corona d'Aragó. El mateix consistia en l'elaboració d'una llista de totes les persones que aspiraven a ser representants de les institucions d'autogovern per tal de fer-ne l'elecció per sorteig. Els noms de les persones considerades apropiades pel càrrec es ficaven dins d'un sac tancat en una urna i un nin menor de deu anys els extreia a l'atzar.

Finalment es crearen una sèrie d'organismes, la funció dels mateixos era fer d'intermediaris entre les institucions pròpies dels regnes de la corona aragonesa i la monarquia:

- El **Consell d'Aragó** què tenia la seu a Castella, era l'encarregat d'assessorar els reis.
- El **virrei** què era el representant del rei a cadascun dels regnes, i les **reials audiències** què consistien en tribunals superiors de justícia.

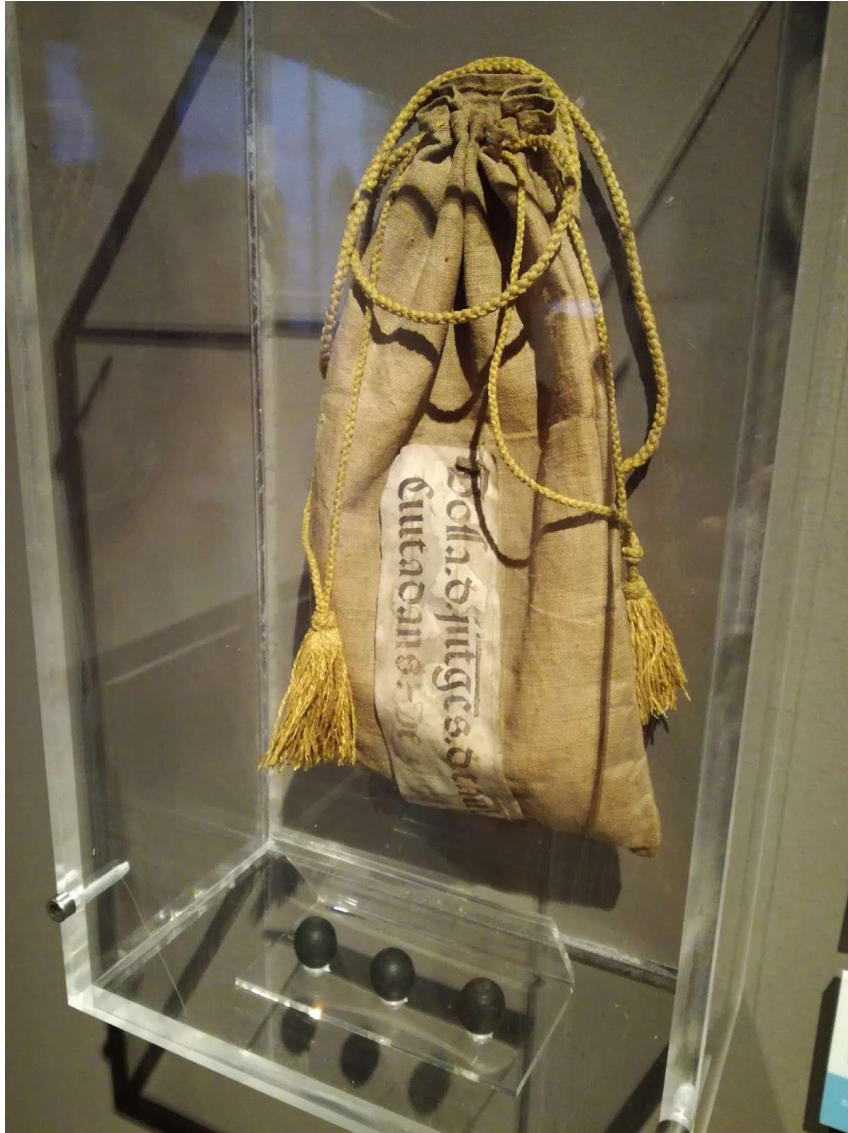


FIGURA 4: bossa d'insaculació.

6.1.4.3. LA UNITAT RELIGIOSA

Cal explicar que aquest va ser un dels grans objectius del regnat dels Reis Catòlics. Amb aquest objectiu es va actuar, principalment, de tres maneres:

- Es creà el **tribunal de la inquisició (1478)**. El seu objectiu era assegurar el predomini del cristianisme jutjant els sospitosos d'heretgia o delictes de fe, sancionant els considerats culpables amb càstigs severes.

- El **1492** s'insta els jueus a convertir-se al cristianisme o bé a abandonar el regne. Els nous cristians eren anomenats com a **conversos**. Aquests eren vigilats de prop pel tribunal de la inquisició.



FIGURA 5: Pintura *Escena de Inquisición* de Francisco de Goya.

6.1.5. RECUPERACIÓ ECONÒMICA I DESIGUALTATS SOCIALS

6.1.5.1. L'ECONOMIA RAMADERA DE LA CORONA CASTELLANA

La **ramaderia** serà la principal activitat econòmica de la corona castellana durant el regnat dels Reis Catòlics. Això es a causa de la gran quantitat de guardes d'ovelles merines, propietat de la noblesa, destinades a la producció de llana. La mateixa era exportada a Flandes i Anglaterra.

A causa de la gran quantitat d'impostos que rebia la monarquia d'aquesta explotació. Es va protegir la ramaderia, donant privilegis als propietaris agrupats en el **Honrado Consejo de la Mesta**. Institució que va repercutir de manera negativa sobre altres sectors de l'economia:

- Pel que fa a l'agricultura, aquesta va sortir molt perjudicada ja que nombroses terres varen ser utilitzades com a pastures per a les guardes. El que va provocar mancances greus d'aliments de primera necessitat com el blat, que va haver de ser importat.

- L'exportació de llana de manera massiva va dificultar el desenvolupament de la indústria tèxtil, que es va anar debilitant a poc a poc.

6.1.5.2. POLÍTICA DE REDREÇAMENT A LA CORONA D'ARAGÓ

El greu debilitament de la població de la corona, a causa de la pesta negra (1349) i la guerra civil catalana, va afeblir l'economia del regne. Que anteriorment havia aconseguit un desenvolupament pròsper durant l'edat mitjana.

En aquest sentit es varen promoure tot un conjunt de mesures:

- S'aboliren alguns dels drets feudals a Catalunya, com ara els anomenats **mals usos**. Aquest tipus de mesures varen millorar la situació dels pagesos, que es mostraven molt descontents per les abusives condicions de feina.
- Per afavorir el comerç, la navegació i les manufactures s'aprovaren tot un seguit de mesures proteccionistes.

De manera gradual, els ports del Mediterrani recuperaren lentament l'activitat comercial, especialment el port de València.

6.1.5.3. DESIGUALTATS I PRIVILEGIS SOCIALS

Les desigualtats socials segueixen essent la norma. Un 90% de la població són pagesos i menestrals, mentre que l'altre 10% que controlava la major part de la riquesa, eren nobles i alts càrrecs eclesiàstics.

Cal destacar però, que a la corona d'Aragó comerciants i artesans augmentaran la seva influència social a les ciutats. Aquesta incipient burgesia reclamarà més presència a les institucions de govern reservades originàriament a la noblesa.

A algunes ciutats es varen superar els 30.000 habitants, exemples del mateix varen ser Valladolid, Sevilla i Toledo a Castella; i Barcelona i València, a la corona aragonesa.

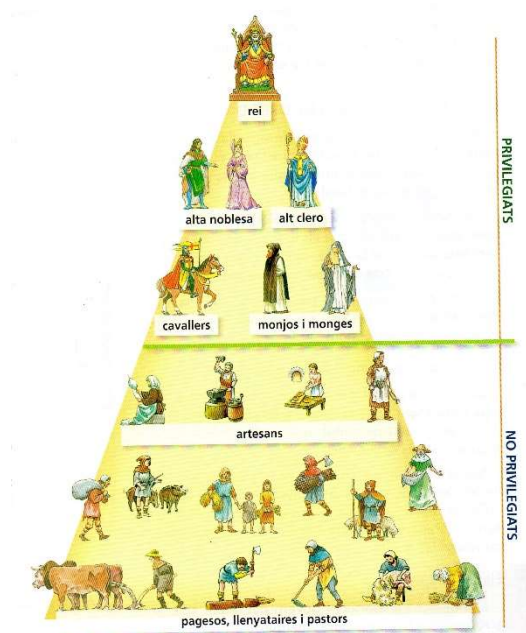


FIGURA 6: piràmide de la societat estamental.

6.1.5.4. LA FIRA DE MEDINA DEL CAMPO

Arribats a finals del segle XV, només algunes de les grans fires de l'edat mitjana varen mantenir la seva importància. Un exemple d'això és el cas de Medina del Campo (Valladolid), què es beneficiava de la seva ubicació geogràfica. Així doncs, aquesta esdevingué una fira internacional amb la protecció de la corona.

Medina esdevingué fi de camí de les rutes castellanes més importants, era molt a prop de les principals ciutats de Castella com eren: Valladolid, Zamora, Salamanca, Segòvia i Àvila. A més a més estaia a la vora dels ports del Cantàbric, d'on s'exportava la llana.

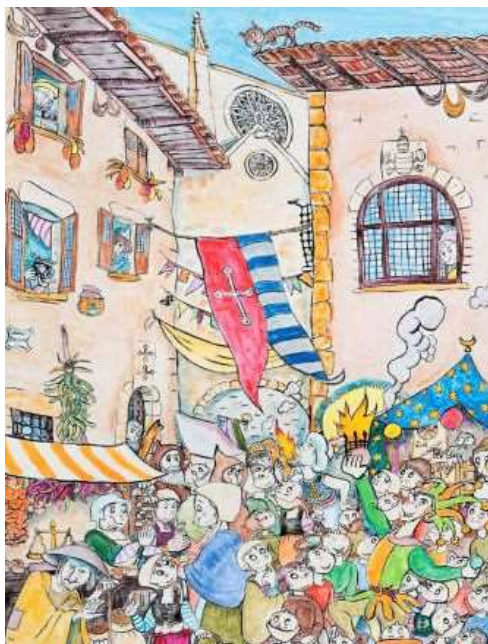


FIGURA 7: il·lustració de festes i mercats de la ciutat de Vic.

Les lletres de canvi: aquest era el mode en què els compradors podien dur a terme els seus negocis sense haver de dur grans quantitats de monedes. Amb les lletres de canvi, un banquer de qualsevol ciutat europea, rebia diners en efectiu a canvi de signar una lletra que tenia el mateix valor que la quantitat monetària entregada. La lletra es podia canviar en una ciutat per la quantitat monetària, en curs de la ciutat, original.

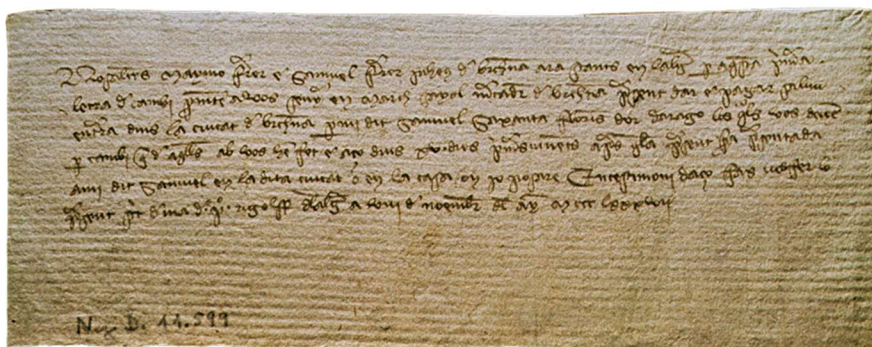


FIGURA 8: lletra de canvi del 1495.

6.1.6. L'ARRIBADA A UN NOU CONTINENT

6.1.6.1. MOTIUS DE LES EXPEDICIONS

En aquest punt del temari, cal explicar, què arribats al segle XV va guanyant importància el comerç amb productes arribats des d'Orient, com les espècies, la seda i d'altres articles de luxe. En aquesta tessitura, al 1453, l'imperi Otomà

ocupà la ciutat de Constantinoble. D'aquesta manera s'impedeix les comunicacions entre Europa i Àsia a través de les rutes habituals.

A causa d'aquesta situació, les distintes potències europees, en especial els regnes de Castella i Portugal, començaren a explorar l'oceà Atlàntic, empresa que no s'havia dut a terme fins aleshores. L'objectiu era trobar rutes alternatives cap a l'Índia i el sud-est asiàtic amb la finalitat de comerciar.

Aquesta necessitat va impulsar el progrés de les tècniques de navegació. D'aquesta manera es crearen distints aparells com varen ser:

- **La brúixola:** què servia als mariners per a mantenir el rumb de les embarcacions.
- **L'astrolabi:** amb el qual es determinava la latitud a partir de la posició dels astres.
- **Els portolans:** cartes marítimes on s'indicava la posició de costes i els ports.

Aquests instruments milloraren l'orientació de les embarcacions. A més a més es va perfeccionar la caravel·la, emprant aquesta nau en travessies oceàniques.

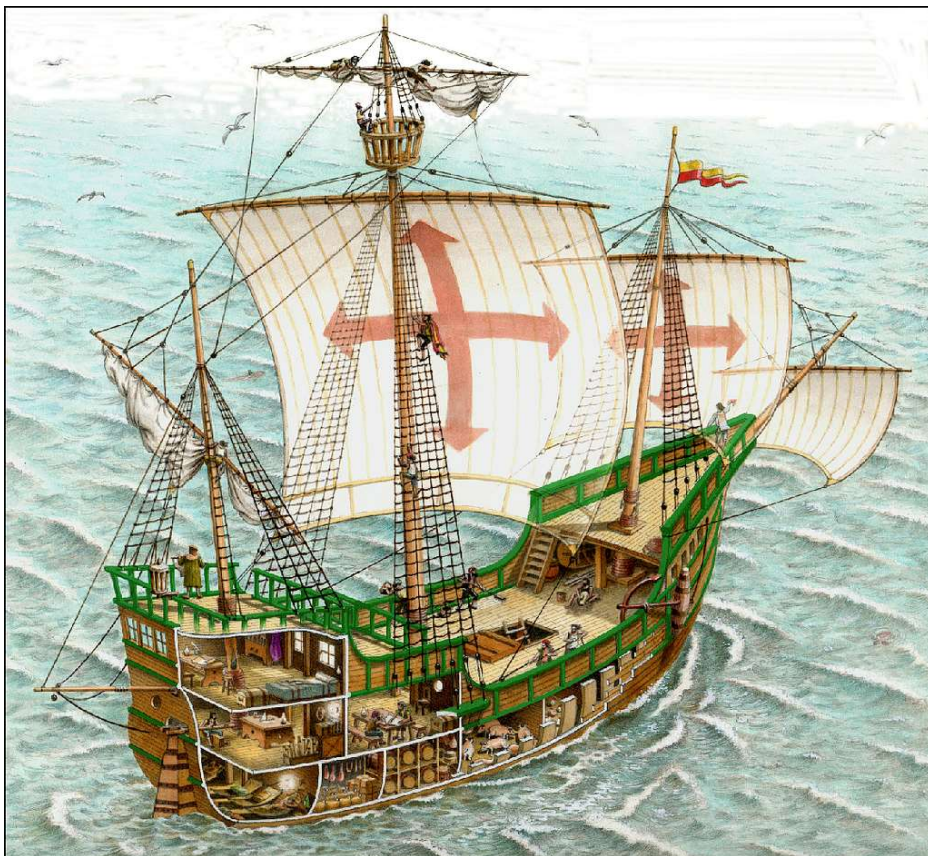


FIGURA 9: il·lustració a l'aquarel·la d'una caravel·la del segle XV.

6.1.6.2. LES EXPEDICIONS PORTUGUESES

Cal destacar que durant el segle XV, els portuguesos establiran colònies comercials al llarg de la costa atlàntica africana, amb l'objectiu final d'arribar a l'Índia bordejant aquest continent, mentre es dirigien cap el sud. En aquest sentit cal destacar l'ajuda què va tenir l'empresa per part del rei Enric el Navegant.

Bartolomeu Dias arribà a l'extrem sud de la costa d'Àfrica l'any 1488. I el 1498 serà l'expedició de Vasco da Gama la què arribarà a l'Índia on es continuarà amb la creació de colònies comercials.

Gràcies a aquestes empreses el monopoli de la seda i les espècies al continent europeu serà quasi acaparat pel regne portuguès.

6.1.6.3. EL PROJECTE DE COLOM

Colom, probablement d'origen genovès, estava convençut que la Terra tenia una forma esfèrica. D'aquesta manera es podria arribar a Àsia navegant direcció oest travessant l'oceà Atlàntic.

Serà el 1492 que es presentarà el seu projecte als Reis Catòlics, accedint la reina Isabel a finançar-lo. Amb aquesta finalitat se signaren les Capitulacions de Santa Fe, per les quals Colom obtindria una desena part de totes les riqueses que aconseguís, rebent els títols d'almirall de la Mar Oceana i virrei dels territoris conquerits.

Cristòfor Colom va realitzar quatre viatges, en total, a Amèrica creient erròniament que havia arribat a Àsia. Va morir en Valladolid el 1506 fora sabre que havia arribat a un nou continent.

EL TRACTAT DE TORDESILLAS

A causa de l'èxit de la corona castellana a l'oceà Atlàntic es despertà la rivalitat del regne de Portugal. Va ser el papa Alexandre VI el què arribà a un acord entre els dos regnes el 1494, el tractat de Tordesillas. On s'establia un meridià imaginari 370 llegües a l'oest de les illes de Cap Verd per tal de delimitar les dues zones d'influència.

6.1.7. ELS CÀLCULS DE COLOM

Colom va estudiar els càlculs dels savis de l'antiguitat abans de cercar suport pel seu projecte. Defensava que la Terra tenia una forma esfèrica, en contra de les

creences del moment que pensaven que era plana. Així doncs va arribar a la conclusió què era possible arribar a les Índies navegant direcció oest.

Però va cometre tot un seguit d'errors de càlcul que li feren pensar que efectivament havia arribat a Àsia i no a un nou continent.



FIGURA 10: captura de pantalla.

6.1.7.1. EL MÓN DE COLOM

Colom resultà un bon mariner, però els seus càlculs eren erronis. De totes maneres es va basar en tot un seguit de coneixements:

- Destaca Eratòstenes (segle III aC), entre els savis grecs, totalment convençut de l'esfericitat de la Terra.
- El matemàtic florentí de la seva època Toscanelli, autor de gran nombre de portolans, què defensava l'existència d'un sol oceà entre Europa i Àsia.
- L'arribada dels mariners portuguesos a les Açores (1431) va provar que hi havia moltes possibilitats que hi hagués terra ferma més a l'oest.

6.1.7.2. ERROR DE CÀLCUL

Els grecs estimaren, a l'antiguitat, que la longitud de la circumferència de la Terra era aproximadament de 38.000 quilòmetres, mesures molt aproximades a les quals es coneixen actualment de 40.000 quilòmetres. Però segons les interpretacions de les dades de què disposà Colom, la Terra tenia una magnitud 29.000 quilòmetres.

Tenint en compte aquest plantejament, Colom pensà que la distància entre les illes Canàries i l'arxipèlag del Japó (Cipangu) era d'uns 135 graus de longitud, uns 4.500 quilòmetres. Aquest càlcul no era gens encertat, realment és a 230 graus, o el que és equivalent 20.000 quilòmetres.

Colom va morir totalment convençut que havia arribat a Àsia. En cap moment va suposar que realment havia arribat a un nou continent, desconegut per Europa fins aleshores.

6.1.7.3. ES COMPREN QUE S'HA ARRIBAT A UN NOU CONTINENT

Rere el darrer viatge de Colom, es comença a explorar terra ferma el que després es coneixerà com a Amèrica Central. Va ser durant aquesta empresa que l'extremeny Vasco Núñez de Balboa va travessar l'istme de Panamà en un viatge a peu, direcció oest. Descobrint el gran oceà Pacífic, que a aquell moment anomenaren mar del Sud.

Quan a la fi es va poder comprovar les dimensions de la nova "mar" descoberta, es va arribar a la conclusió que les terres on es trobaven, formaven part d'un nou continent situat entre Europa i Àsia.

6.1.7.4. AMÈRICA

El comerciant italià Amerigo Vespucci, va participar a quatre viatges a les Índies. Aquest va ser present tant a les corts de Castella com de Portugal, i va ser a la correspondència adreçada a Lorenzo de Mèdici on es mostrava convençut que les terres a les que s'havia arribat eren un continent nou i no Àsia.

Aquest és el motiu pel qual el cosmògraf alemany Martin Waldseemüller va encunyar el nom d'Amèrica per les noves terres descobertes.

6.1.8. UNA ALTRA CIVILITZACIÓ

Caldria explicar a l'alumnat, que al moment que s'arriba a Amèrica, les noves terres estaven poblades per unes altres civilitzacions.

Caldria destacar en aquest sentit l'asteca, que ocupava l'Amèrica Central; l'inca, establerta al llarg de la serralada dels Andes. N'hi havia una tercera que s'hauria de mencionar, que havia desaparegut a la darrer part del segle X, la maia, de que havien quedat nombroses restes monumentals.

A aquests pobles se'ls coneix amb el nom de precolombins i posseïen una rica agricultura, practicaven el comerç i coneixien l'escriptura. Però malgrat que els seus avanços no coneixien ni el ferro, ni la roda.



Figura 11: il·lustració d'una ciutat asteca.

6.1.8.1. LA VIDA DELS ASTEQUES

Els asteques es consideraven tots descendents d'un ancestre comú. Vivien de l'agricultura, essent el cultiu més destacat, el blat de les índies. A més a més de: patata, fesols, xili, cotó i fruites. També es pescava a llacs i oceans, a més a més de caçar ocells aquàtics. Amb les collites, suposadament es practicava l'abaratiment. Es disposava d'un nombrós exèrcit format per tots els homes quan aquests eren requerits per l'emperador, Moctezuma. Amb la finalitat d'imposar-se a pobles veïns com eren els olmeques i els tolteques.

TLACHTLI

Destaquen ciutats molt grans al territori asteca, com eren: Tenochtitlan, Tlaxcala i Cholula. Totes comptaven amb grans temples i espais per a l'esport, a aquests es practicava un joc de pilota, anomenat tlachtli, que es dedicava al déu sol.

A aquest joc, s'enfrontaven dos equips de set jugadors. L'objectiu era fer passar una pilota molt pesant per un cercol adossat a un mur. No es podien fer servir les mans i la pilota no podia tocar a terra.

6.1.9. TEOCRÀCIA I ART

La societat maia i asteca estava composta per camperols, artesans i comerciants. El nivell més baix era el dels esclaus, habitualment presoners de guerra. Al capdamunt se situava l'emperador i els estaments privilegiats: noblesa guerrera, funcionaris i els sacerdots dels temples.

De la mateixa manera que a altres civilitzacions asiàtiques i africanes, la piràmide era la forma més notable per a construir els temples, que unien el culte als déus i la submissió a l'emperador.

Eren pobles de creences politeistes i es representava als déus en relleus, escultures i pintures. De la mateixa manera s'invocava a les forces de la natura, especialment la pluja i el sol. Destacant, així doncs, que era una civilització principalment agricultora.

6.1.9.1. L'EMPERADOR I ELS SACERDOTS

La religió dels pobles precolombins era teocràtica, així doncs es donava un caràcter diví als emperadors, que s'investien com a representants dels seus déus davant els seus súbdits. De la mateixa manera els sacerdots també tenien una posició social de privilegi i aconsellaven els emperadors.

DÉUS

S'adorava els astres i les forces de la natura. Es comptava amb molts de déus, exemples dels mateixos eren Huitzilopochtli, que estaia vinculat amb la guerra; Coatlicue, mare dels déus, la terra i els homes; i Quetzalcoatl, el déu serp.

SACRIFICIS HUMANS

Els sacrificis humans eren considerats pels governants, juntament amb els balls de màscares com la millor manera d'adorar als déus. Aquests es feien durant les cerimònies de coronació i quan es conquerien nous territoris d'altres pobles precolombins.

LES PIRÀMIDES

Aquestes eren l'edifici central on se situaven els complexos cerimonials situats als nuclis de les ciutats. Exemples d'aquest fet són ciutats com: Chichén, Itzà,

Palenque, Teotihuacan, o Tenochtitlan. De la mateixa manera es dóna l'existència de palaus pels governats, a més a més de magatzems per guardar els tributs en espècie que eren pagats pels camperols.



FIGURA 12: fotografia de les runes de Chichén Itzá.

6.2. 2N ESO - L'ÈPOCA DELS GRANS DESCOBRIMENTS EN MODEL D'APRENENTATGE BASAT EN PROBLEMES

El descobriment d'Amèrica va ser un esdeveniment que va capgirar les idees que una part fonamental de la població europea compartia sobre la realitat geogràfica, econòmica i cultural del món conegut. Així doncs, al present Treball de Fi de Màster, pretén capgirar l'esquema habitual del procés d'ensenyament-aprenentatge i aportar al mateix, una visió diferent de l'educació, en què els alumnes siguin els protagonistes actius durant la fase d'adquisició de coneixements mitjançant la investigació i el treball en col·laboració amb els seus companys.

6.2.1. AMÈRICA, EL DESCOBRIMENT D'UN NOU MÓN

Mitjançant diverses tasques d'indagació i reflexió amb la premissa del descobriment, conquesta i colonització del Nou Continent, els alumnes haurien d'arribar a conclusions sobre els aspectes positius i negatius d'aquest esdeveniment que va canviar l'esdevenir de la Història.

6.2.1.1. OBJECTIUS PLANTEJATS ALS ALUMNES SOBRE EL PROJECTE

1. Explicar els avanços en la navegació que feren possible l'obertura de noves rutes marítimes i el descobriment, per part de la Corona Castellana, del continent que posteriorment es nomenaria com Amèrica. Així com el procés de la seva conquesta i l'organització en forma d'extens imperi colonial.

2. Valorar la diversitat lingüística i cultural en el món i el territori de l'estat espanyol, especialment amb el català idioma oficial i històric de les Illes Balears; a més a més de ser respectuosos i tolerants amb les actituds, creences i formes de vida de les persones i grups que pertanyen a societats o cultures distintes de la que es comparteix.
3. Reconèixer les actituds i situacions discriminatòries que han tingut lloc al llarg de la Història per raó de raça, sexe, religió o de qualsevol altra condició o circumstància personal o social; a més a més de mostrar, per part de l'alumnat implicat, una actitud solidària amb les persones i col·lectivitats que han sigut objecte de discriminacions d'aquest tipus.
4. Tenir presents els drets i llibertats de les persones com una fita irrenunciable de tota persona humana, a més a més de denunciar actituds discriminatòries i injustes, mostrant-se solidari amb les persones que estiguin privades dels seus drets o recursos econòmics necessaris.

6.2.1.2. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

El projecte consisteix en la formació de grups petits de quatre integrants, seguint el model d'experts de: un alumne amb bones qualificacions, que liderarà el grup; un altre, també amb bones qualificacions, però per davall del líder que farà de secretari i finalment els dos darrers llocs estaran ocupats per alumnes a la mitjana de la classe. El professor, per tal de desenvolupar el present projecte hauria de conèixer prèviament el grup per tal de repartir de manera adequada a l'alumnat. A més a més, en el present projecte, està inclosa la presència d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu dins la formació dels grups petits, comptant sempre amb el criteri del docent i personal de suport si fos necessari. Buscant en tot moment que els distints grups estiguin equilibrats entre ells i respecte a la resta de la classe. A continuació els alumnes s'ajuntaran en grups d'experts per a investigar els temes assenyalats, per després retornar al seu grup original i explicar als seus companys el seu aprenentatge. Serà el professor l'encarregat de conduir aquest exercici, que s'haurà de seguir mitjançant la confecció d'un portafolis.

Criteris del Portafolis	
Excel·lent	Es comprova què hi ha la realització de totes les tasques. I a més a més es demostra l'adquisició profunda i significativa del coneixement integrant esquemes i dibuixos.
Satisfactori	S'han realitzat totes les tasques. I es demostra l'adquisició de coneixements emprant esquemes i dibuixos.
Acceptable	S'han realitzat totes les tasques. S'empren esquemes i dibuixos.
Necessita millorar	No s'observa la realització de tots els exercicis. A més a més no es demostra adquisició de coneixements.

Al llarg del projecte, els alumnes investigaran els aspectes més rellevants inclosos en el currículum, en relació amb les temàtiques de:

1. Les expedicions del segle XV.
2. El descobriment d'Amèrica.
3. Les grans expedicions.
4. Els pobles precolombins.
5. Conquesta del nou Món.
6. El procés de colonització.
7. Un paradís incompès.

Així doncs, cada grup s'especialitzarà en una faceta determinada, assignada pel docent, la mateixa extreta dels continguts del projecte. D'aquesta manera, els diversos grups realitzaran presentacions amb diapositives (si ho consideren oportú) a la resta de la classe sobre els conceptes i esdeveniments rellevants línies temporals sobre determinats fets o biografies de persones rellevants i mapes sobre itineraris, expedicions i processos de conquesta. A més a més d'ensenyar la seva tasca als membres dels grups originals. El treball de cada grup hauria de finalitzar en un mural col·laboratiu que es pot presentar en format digital o físic, en el que s'agruparan conceptes que resumeixin aspectes positius i negatius que els alumnes valorin com a propis d'aquest procés històric.

6.2.1.3. OBJECTIUS DEL PROJECTE

L'objectiu final del projecte és que els alumnes comparteixin els resultats de la seva investigació mitjançant l'exposició oral a la resta dels seus companys.

Gràcies a la seqüència de continguts clau proporcionada pel professor, cada grup haurà d'exposar les seves conclusions sobre la seva investigació, a més a més d'explicar-les als seus companys quan retornin al seu grup original. Seran dos els aspectes on s'hauria d'insistir més durant la realització del projecte, que seran la importància de la reflexió personal gràcies a la tasca realitzada i la possibilitat de generar coneixement i aprenentatge compartint la informació amb la resta de la classe, no tan sols escoltant les explicacions del professor, blasmant aquests coneixements al portafolis.

Indicadors d'avaluació del projecte	
1.	Conèixer les caues que feren possible el descobriment del nou continent.
2.	Desenvolupar les característiques fonamentals del procés de conquesta i organització dels territoris conquerits per la Corona Castellana.
3.	Valorar positivament la diversitat cultural, la pluralitat idiomàtica i la convivència de distintes mentalitats i creences. Tenint especialment en compte la identitat de la llengua Catalana.
4.	Respectar els elements singulars de cultures distintes a la pròpia.
5.	Anалitzar informació procedent de distintes fonts i esquemes.
6.	Ordenar els esdeveniments històrics amb eixos cronològics i localitzar-los a l'espai.
7.	Emprar tècniques de registre i d'interpretació gràfica i numèrica.
8.	Representar les relacions temporals entre fets i esdeveniments.
9.	Elaborar les seves idees en un mapa conceptual, esquema o taula.
10.	Presentar els seus treballs de forma clara i ordenada sense faltes d'ortografia a la resta de la classe i els seus companys de grup.

6.2.2. PROJECTES DELS ALUMNES

El treball dels estudiants consisteix en set projectes que desenvoluparan quatre alumnes per projecte, distribuïts pel docent. Això dóna per resultat treball per a un total de vint-i-vuit alumnes, en cas que hi hagi més o menys alumnes es fa necessari el criteri del docent per tal de repartir els alumnes de manera adient.

El docent proporcionarà a l'alumnat la següent informació què hauran de reelaborar demostrant coneixement de la mateixa i completant-la amb dibuixos i

esquemes per a facilitar la seva comprensió i posterior explicació als seus companys:

6.2.2.1. LES EXPEDICIONS DEL SEGLE XV

Abans del descobriment d'Amèrica hi va haver nombrosos avanços tècnics i científics que ho feren possible. La recerca de noves rutes comercials per a arribar a Àsia rere el bloqueig turc de les rutes continentals, varen empènyer Castella i Portugal a l'exploració de noves rutes navegant per l'oceà Atlàntic.

OBJECTIUS DELS GRANS VIATGES

A l'edat mitjana, els tractes comercials europeus amb Orient es realitzaven a través de la ruta de la seda que recorria la mar Mediterrània, arribant a Constantinoble i travessant Àsia. El 1453 els turcs varen conquerir Constantinoble i varen bloquejar les vies del comerç amb Orient.

Així doncs, es va fer necessari trobar noves rutes marítimes per a accedir als productes de luxe que procedien d'Orient. A partir del segle XV es varen impulsar una sèrie d'expedicions marítimes a través de l'Atlàntic, per a descobrir noves rutes comercials. Essent el seu resultat molt diferent de l'esperat.

Les expedicions portugueses

La ruta pel continent Africà: es va navegar cap a l'oest, arribant a les illes de Madeira (1418) i les Açores (1431). Després es va bordejar la costa africana cap al sud i s'arribà al golf de Guinea al (1460), on es varen establir colònies comercials per a l'obtenció d'or, marfil i esclaus.

Més endavant, Bartomeu Dias va arribar fins al cap de Bona Esperança o de les Turmentes (1488).

La ruta de l'Índia: una nova expedició, dirigida per Vasco da Gama, que va arribar a la costa de l'Índia el 1498.

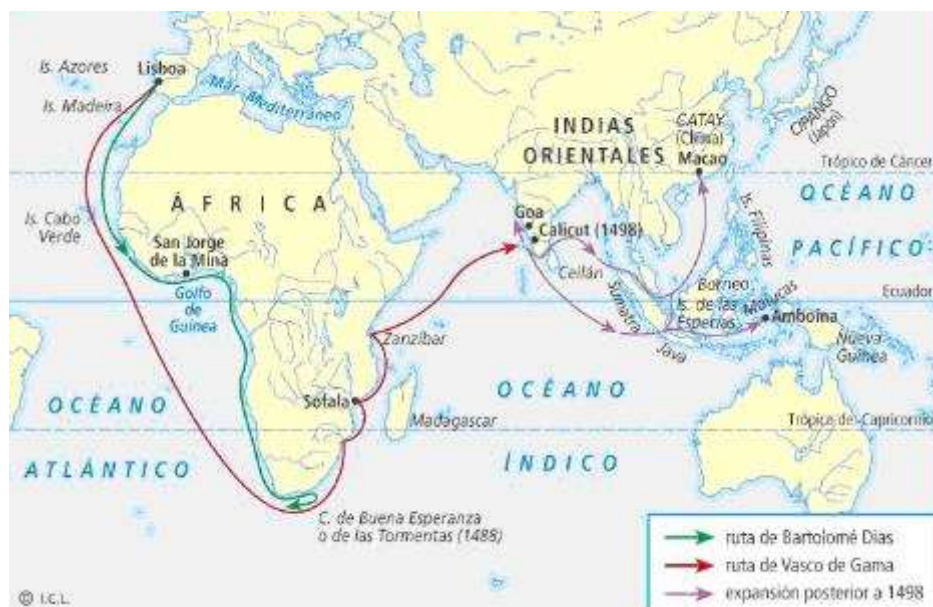


FIGURA 13: primeres expedicions portugueses.

El progrés de la navegació

La cartografia es va desenvolupar gràcies als portolans, cartes marítimes que detallaven les costes i els ports. A més a més instruments com el timó, la brúixola i l'astrolabi varen permetre guiar els navegants amb més precisió i orientar-se millor. Els portuguesos varen perfeccionar la caravel·la, una nau alta i forta apropiada per a la navegació, més ràpida i maniobrable que la *nao*.



FIGURA 14: imatge de caravel·la.

El projecte de Colom

Cristòfor Colom, mariner d'origen genovès, pensava que podia arribar fins a Àsia, la terra de les espècies, navegant cap a l'oest, a través de l'Atlàntic, sense haver de bordejar Àfrica.

Sabia que la Terra tenia una forma esfèrica, però s'imaginava que el seu diàmetre era més petit i desconeixia l'existència del continent americà.

Colom va presentar el seu projecte als Reis Catòlics, i Isabel va accedir a finançar l'expedició, signant les Capitulacions de Santa Fe (1492). A les mateixes s'establia que Colom rebria els títols d'almirall de la mar oceànica i virrei de les terres que descobrís, així com la dècima part de tots els beneficis obtinguts.

Els quatre viatges colombins

El primer viatge: la primera expedició de Colom va sortir del port de Palos de la Frontera (Huelva) el 3 d'agost de 1492. El mateix estava format per una *nao*, la Santa Maria, i dues caravel·les, la Pinta i la *Niña*, la tripulació era de 105 mariners. Després de fer escala a les Illes Canàries, les embarcacions iniciaren la travessia per l'oceà Atlàntic. El 12 d'octubre de 1492 es va atalaiar terra. Era una petita illa a la qual Colom va nomenar com Sant Salvador.

Els mesos següents es va explorar Cuba i l'illa a la qual Colom va nomenar com l'Espanyola (actual Haití i República Dominicana). A principis de 1493, l'expedició va acabar i tornaren a Espanya amb dues naus, ja que la Santa Maria havia naufragat.

2.3.- Cristòfol Colom i el descobriment d'Amèrica.

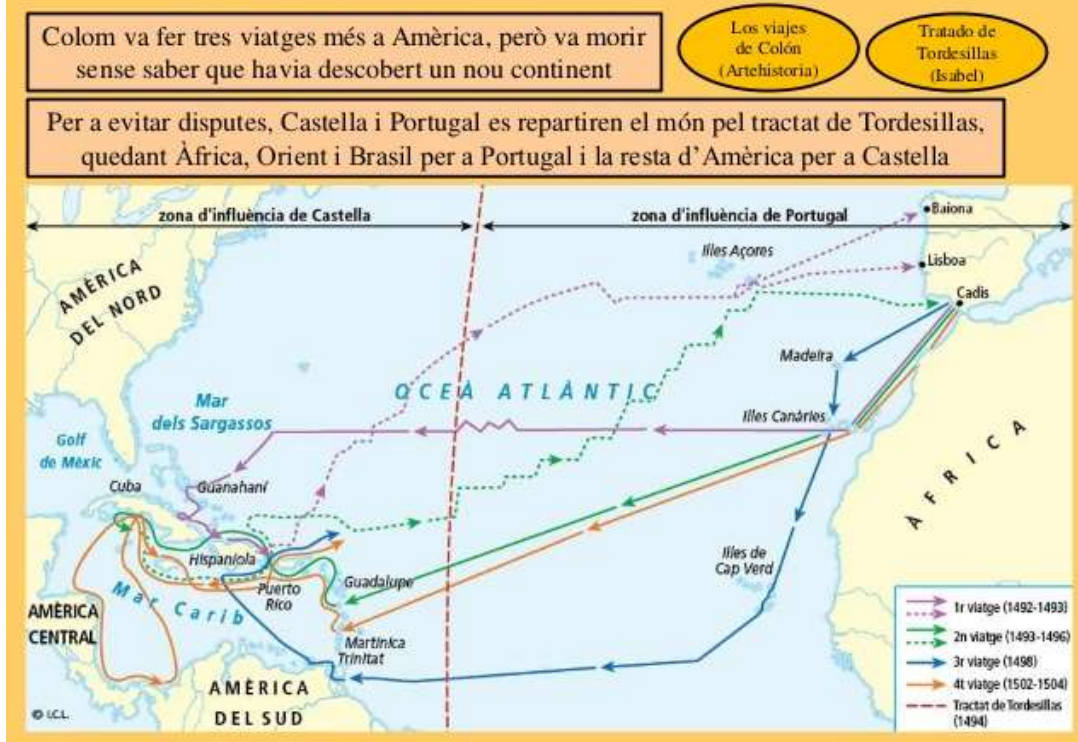


FIGURA 15: els quatre viatges colombins.

L'èxit del primer viatge va permetre preparar una segona expedició que va partir el setembre de 1493. Aquest estava format per 17 vaixells i més de 1.200 homes. Un cop desembarcats iniciaren un sistema econòmic de factories comercials.

El tercer viatge (1498), Colom va seguir el mar de les Antilles, va arribar a l'illa de Trinitat i a la desembocadura del riu Orinoco (actual Veneçuela).

Al seu quart viatge (1502) va recórrer les costes d'Amèrica Central (actual Hondures, Costa Rica i Panamà).

Malgrat els seus quatre viatges, quan Colom va morir a Valladolid, l'any 1506, seguia convençut de què les terres que havia descobert pertanyien al continent asiàtic.

El repartiment entre Castella i Portugal

Seguint el costum de l'època, els Reis Catòlics varen sol·licitar al Papa que els concedís poder sobre els territoris descoberts per Colom per a poder explorar-los i evangelitzar-los.

Però, per a evitar conflictes amb Portugal, que aspirava al control dels mars i les terres explorades pels seus mariners, es va signar el tractat de Tordesillas (1494), que repartiria les zones d'influència al món.

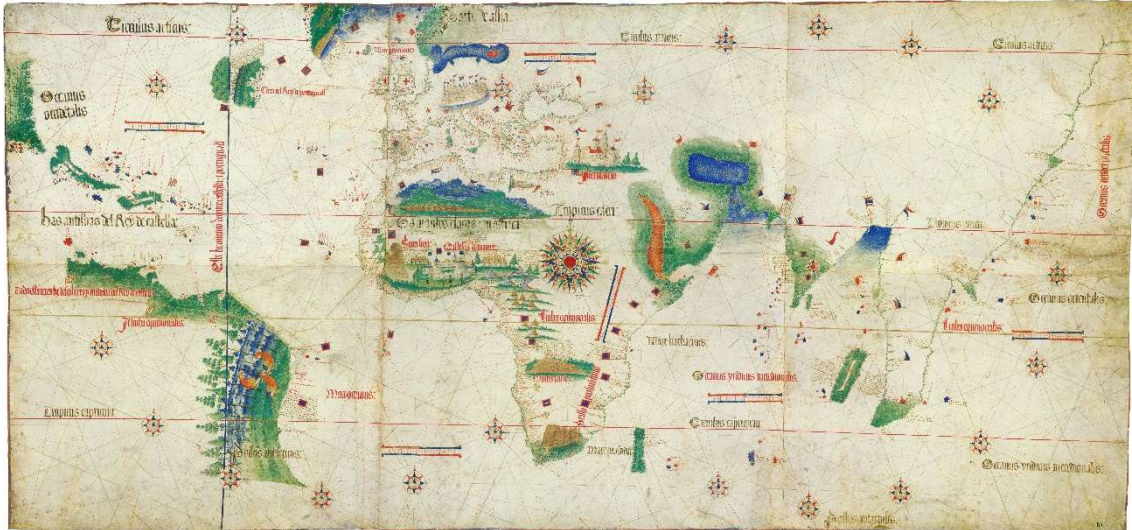


FIGURA 16: el tractat de Tordesillas.

6.2.2.2. EL DESCOBRIMENT D'AMÈRICA

El descobriment d'Amèrica és un dels fets més importants de la Història. Va ser realitzat en 1492 per Cristòfor Colom, qui va realitzar al llarg de la seva vida quatre viatges al Nou Món.

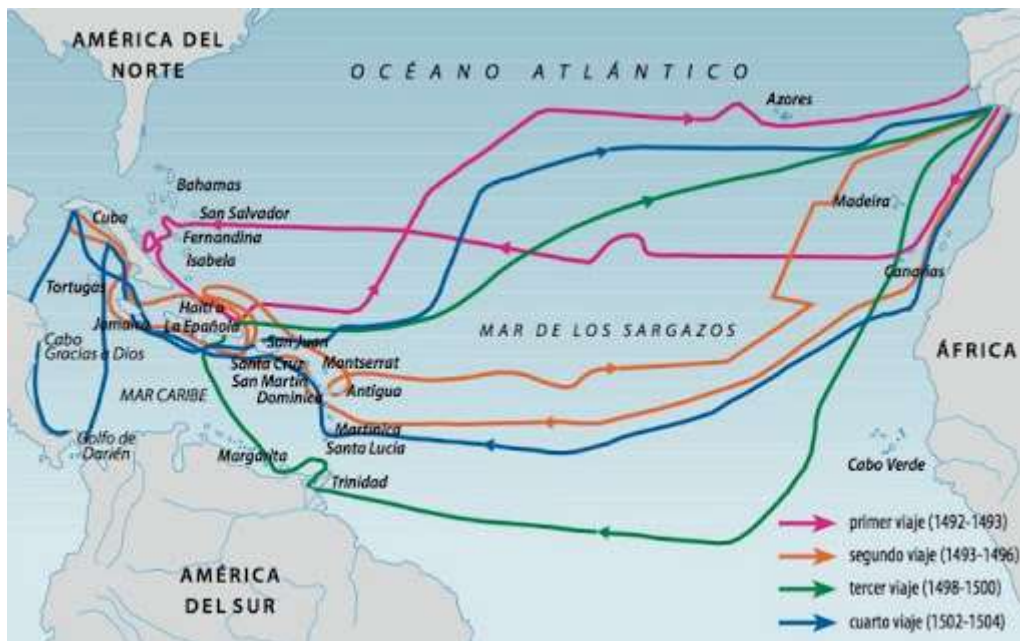


FIGURA 17: els quatre viatges de Colom a la línia temporal.

EL PRIMER VIATGE DE CRISTÒFOR COLOM

Colom va sortir del port de Pals el 3 d'agost de 1492. El primer viatge estava format per una *nao* i dues caravel·les, i la componien 105 mariners. Després d'una escala a les Illes Canàries, les embarcacions van iniciar la travessia de l'Atlàntic. En els mesos següents van explorar altres illes com Cuba i Haití, i a principis de 1493 el gruix de l'expedició va tornar a Espanya. Des de les Illes Açores es van dirigir a Lisboa i Baiona per separat.

EL SEGON VIATGE DE CRISTÒFOR COLOM

Colom inicia el viatge el setembre de 1493. Aquest estava format per 15 vaixells i 1.500 homes, que es varen establir a l'illa nomenada per Colom com "La Española". A aquesta illa es va iniciar un sistema econòmic de factories comercials. Finalitzat aquest viatge, es torna a les terres d'Espanya.

EL TERCER VIATGE DE CRISTÒFOR COLOM

En aquesta travessia, Colom arriba a l'illa de *Trinidad* i a la desembocadura del riu "Orinoco", en la costa del continent americà.

EL QUART VIATGE DE CRISTÒFOR COLOM

Al seu darrer viatge, Colom, va recórrer les costes d'Amèrica Central. Quan Colom va morir a Valladolid en 1506, seguia convençut que les terres a les quals que havia arribat formaven part del continent asiàtic.

6.2.2.3. LES GRANS EXPEDICIONS

El descobriment d'Amèrica va impulsar la necessitat d'explorar amb major profunditat i deteniment la Terra. L'expedició de Magallanes i Elcano va suposar la primera volta al món i va confirmar l'esfericitat del nostre planeta.

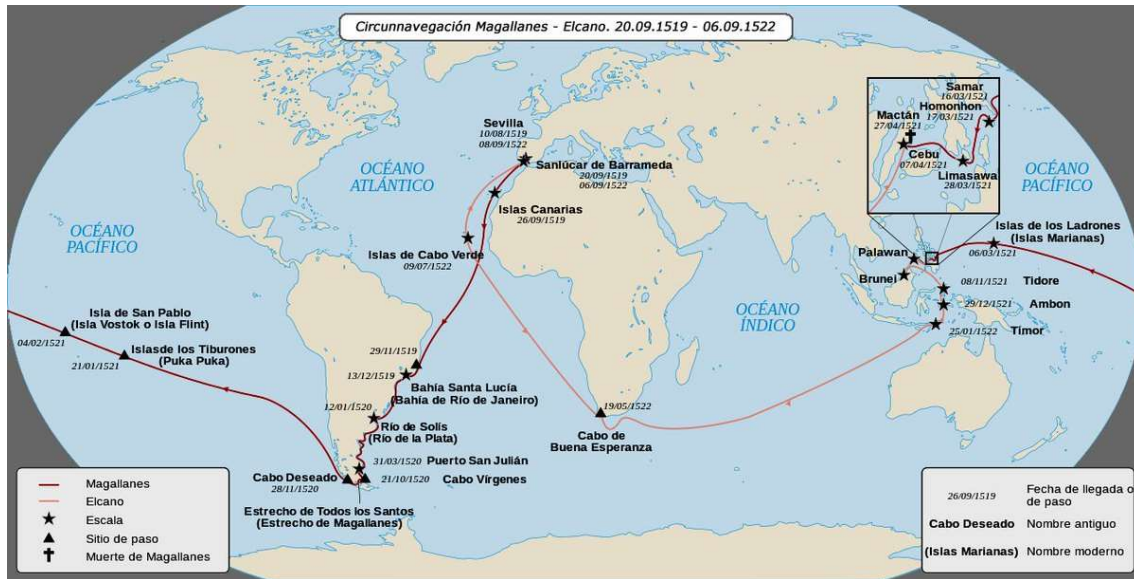


FIGURA 18: circumnavegació de Magallanes i Elcano.

6.2.2.4. ELS POBLES PRECOLOMBINS

La conquesta del continent americà va comportar la destrucció i desaparició de civilitzacions centenàries existents en diferents llocs de la geografia del Nou Món.

LOCALITZACIÓ DELS POBLES PRECOLOMBINS

- Inques: ocupaven part dels actuals Xile, Bolívia, Perú i Equador.
- Maies: es podien trobar als actuals Belize, part de Guatemala i part de Mèxic.
- Asteques: ocupaven una petita part de l'actual Mèxic.



FIGURA 19: principals pobles precolombins.

Inques

La civilització Inca es va desenvolupar en Amèrica del Sud, als altiplans dels Andes, entre els anys 1110 i 1532, quan va ser conquerida pels espanyols.

Els inques varen crear un imperi amb el centre a la regió de Cuzco, s'estenia cap al nord fins a Quito i cap al sud fins a Xile. La seva població va arribar a superar els 12 milions d'habitants. Era un poble d'agricultors i estaven governats per un emperador, que era considerat com un déu, el fill del Sol, que rebia el nom d'Inca.

Maies

La civilització maia es va estendre pel sud de la península del Yucatán a Centreamèrica entre els segles V i XV. Els seus habitants eren agricultors que vivien fonamentalment del cultiu del blat i s'organitzaven en ciutats-estat independents.

Aquests varen desenvolupar grans coneixements d'astronomia i matemàtiques. A més a més posseïen un sistema d'escriptura jeroglífic. També varen construir grans temples i palaus a la península del *Yucatán*.

Asteques

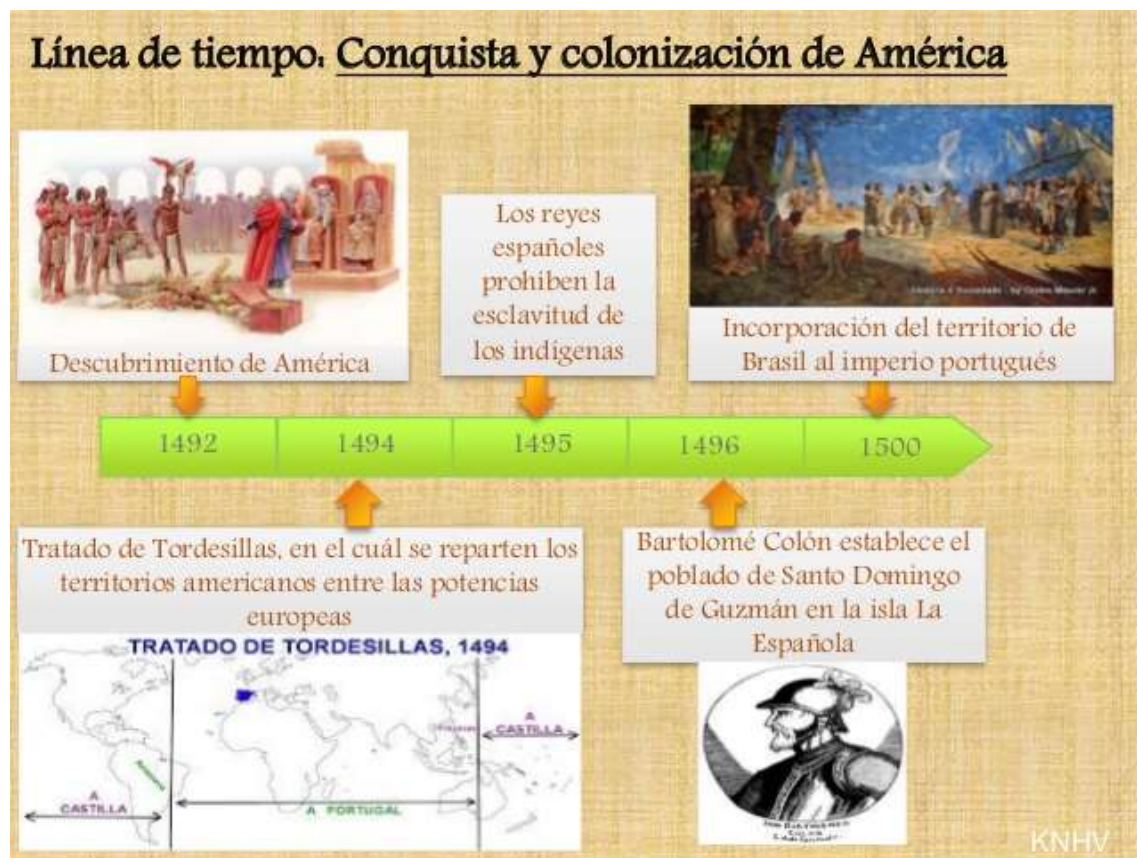
Els asteques eren un poblat que ocuparen la fèrtil vall de Mèxic entre els anys 1200 i l'arribada dels espanyols el 1519. Va ser un poble especialment guerrer i

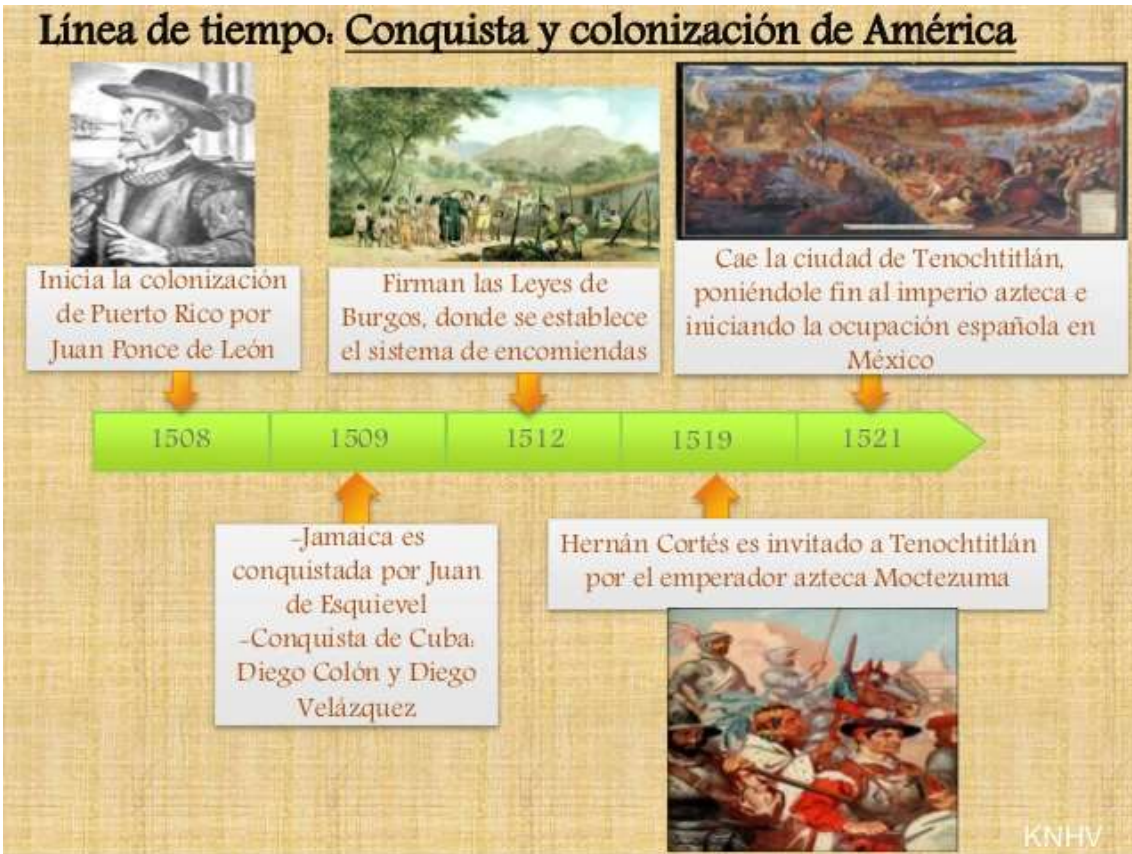
conqueriren un gran Imperi, amb capital a Tenochtitlán, que s'estenia pel centre i el Sud de Mèxic.

El poder polític i religiós d'aquest poble es concentrava en mans d'un emperador. L'agricultura i el comerç varen ser les seves principals activitats econòmiques i també varen desenvolupar una pròspera civilització urbana, amb ciutats importants.

6.2.2.5. LA CONQUESTA DEL NOU MÓN

El procés de conquesta de les noves terres va resultar molt complexa i divers.

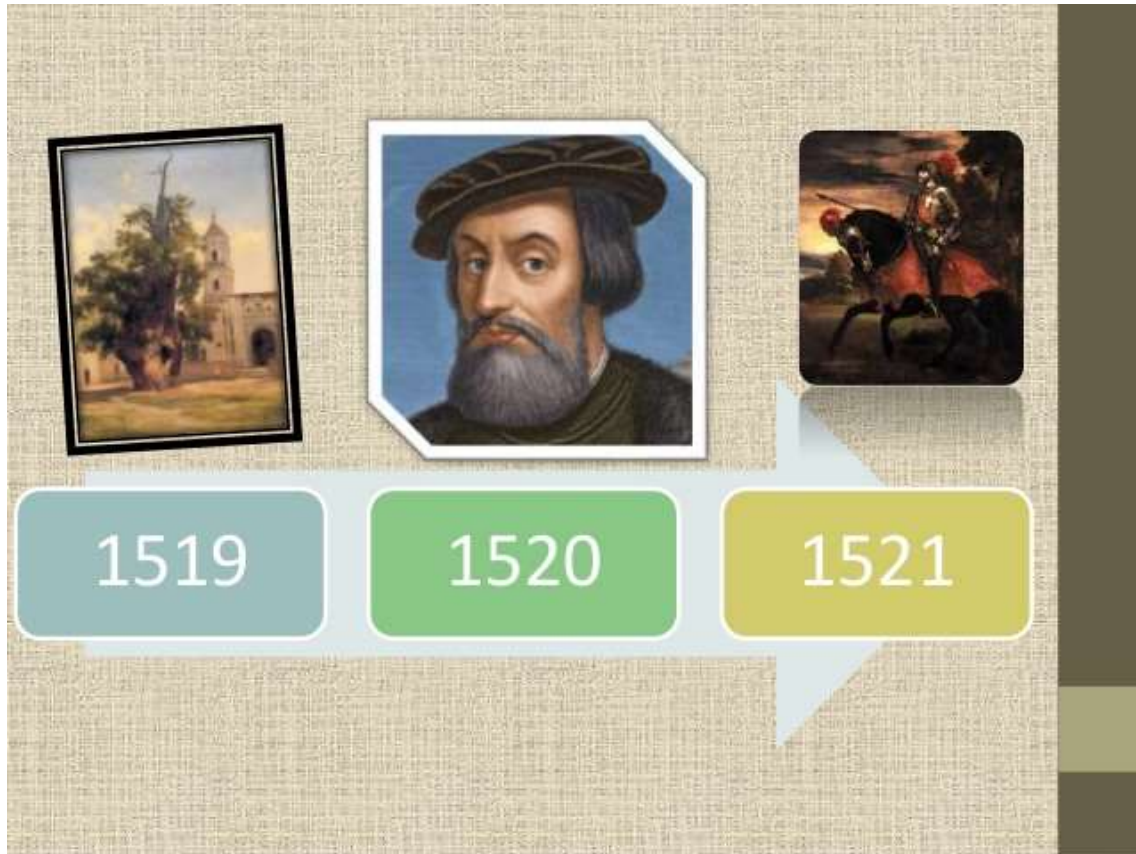




FIGURES 20,21 i 22: principals fites de la conquesta d'Amèrica.

HERNAN CORTÉS

Hernan Cortés va ser un dels protagonistes indiscutibles del procés de conquesta de l'Imperi Americà. Va imposar l'autoritat de Castella sobre l'Imperi Asteca.





1540

1547

1519

Nueva expedición de Hernán Cortés

Por orden del gobernador de Cuba Hernán Cortés partió al mando de una nueva expedición. Pero Cortés desobedeció y salió sin permiso de la isla.

Obtuvo el nombramiento de Capitán general y Justicia Mayor



Hernán Cortés llegó a Tabasco

Los indígenas, asombrados por las armas de fuego y los caballos, se sometieron con facilidad

Hernán Cortés llegó a Tenochtitlan



Ordenó el avance de sus fuerzas a través de la meseta de Anáhuac. Llegó hasta las inmediaciones del lago Texcoco, donde se hallaba la ciudad de Tenochtitlan y penetró en ella el 8 de noviembre de 1519.



1520

La noche triste

La Noche Triste es el nombre de la derrota sufrida por el ejército español de Hernán Cortés, a manos del ejército mexica en la noche del 30 de junio de 1520, en las afueras de Tenochtitlan (hoy Ciudad de México).

Según numerosas fuentes, se encontró a Cortés flotando a los pies de un árbol (Ahuehuete) al haber perdido la batalla.

Se desarrolla cuando los españoles y tlaxcaltecas intentan huir a Tlaxcala debido a la rebelión de los mexicas, pero estos los interceptan en medio de la noche, sin estar los españoles con armamento ni preparados, resultando este enfrentamiento en la pérdida de la mayoría del ejército de Cortés y el saqueo del tesoro de Moctezuma II.



1521

30 de mayo



Cuauhtémoc, último tlatoani (soberano) de los aztecas, fue conducido preso ante el conquistador español Hernán Cortés. Las crónicas indígenas hablan de la elección del señor Cuauhtémoc como sucesor de Moctezuma y de la epidemia de viruelas en la que murieron él y otros muchos. También describen con pormenor la nueva elección y actuaciones del joven príncipe Cuauhtémoc. Unos y otros, los cronistas españoles e indígenas, refieren luego lo que fueron el asedio y la resistencia indígena a lo largo de casi ochenta días de sitio.

13 de agosto

Cayó la ciudad de México-Tenochtitlan en manos de Hernán Cortés, quien aprisionó al joven Cuauhtémoc. Cortés se estableció entonces en Coyacacán, en tanto que se procedía a la reconstrucción de la ciudad de México, concebida con nueva planta al modo renacentista. Su mujer, Catalina Juárez Marcada, llegó procedente de Cuba y unos meses después falleció misteriosamente en Coyacacán.



1540

Hernán Cortés regresa a España

Regresó nuevamente a España para intentar obtener mercedes de la Corona por los servicios prestados, para lo cual llegó a participar en una expedición contra Argel en 1540; pero sus reclamaciones nunca obtuvieron plena satisfacción. Se instaló en un pueblo cercano a Sevilla, en donde reunió una tertulia literaria y humanística.








1547

2 de diciembre

Murió un viernes 2 de diciembre del año 1547 en Castilleja de la Guesta, cuando pensaba volver a sus posesiones americanas. Recibió sepultura en el cercano monasterio de San Isidro del Campo, en la cripta de la familia del duque de Medina Sidonia, bajo las gradas del altar mayor, con un epitafio que le dedicó su hijo Martín Cortés, segundo Marqués del Valle.


FIGURES 23, 24, 25, 26, 27, 28 i 29: línia temporal de Hernan Cortés.

6.2.2.6. EL PROCÉS DE COLONITZACIÓ

Després de les fases de descobriment i conquesta, l'explotació del continent americà com una colònia de l'Imperi Hispànic, va ser un dels esdeveniments amb majors repercussions en la vida política, econòmica, social i cultural de l'edat moderna.

L'EXPLOTACIÓ DELS RECURSOS

A les persones que colonitzaren les terres americanes se les recompensava amb terres a l'actual Espanya. A les terres americanes es va trobar or i plata que des de llavors es va considerar com el recurs més valuós de les noves terres. El 1540 quan es va començar a extreure grans quantitats de plata de les mines de Mèxic i Bolívia es va establir el sistema de mitges. Aquest sistema de treball obligava als indígenes, mitjançant sorteig entre la població, a desplaçar-se del seu lloc d'origen per a treballar a les mines. Els espanyols varen explotar la mà d'obra dels indígenes per a l'extracció de minerals.

Fra Bartolomé de las Casas va denunciar l'explotació dels indis americans. Finalment es varen donar unes lleis nomenades les Lleis d'Índies el 1542 que varen prohibir l'esclavització dels indígenes i se'ls va reconèixer com a súbdits directes.

SISTEMA D'ENCOMANDES

El sistema d'encomandes era una espècie d'organització que consistia en el fet que els reis d'Espanya donaven terres als colonitzadors que es traslladaven a Amèrica i aquests colonitzadors havien de cultivar les terres i recollir els recursos com l'or i la plata. Però a qui manaven treballar realment era als indígenes dels pobles precolombins.

EL COMERÇ AMERICÀ

Les Índies varen ser una font d'intercanvi comercial. D'Amèrica arribaven principalment or i plata, però també blat i cacau, productes que no es coneixien a Europa. El transport es realitzava amb vaixells, que sortien del port de Sevilla i arribaven a les Índies. Creuaven l'istme de Panamà en caravana i un cop en el Pacífic, posaven rumb cap al Perú. A les ciutats portuàries se celebraven grans fires, on els productes arribaven a assolir vint vegades el preu que tenien a Sevilla. Es controlava l'activitat comercial i el trànsit de persones i expedicions

entre Espanya i Amèrica, enregistrant-se les mercaderies que circulaven entre els dos continents.

LA SOCIETAT COLONIAL

Malgrat que eren una minoria, el poder polític i econòmic es trobava en mans dels colonitzadors. La majoria de la població estava constituïda per indis americans de diferents ètnies. També varen ser molt nombrosos els mestissos, fills d'indígenes i espanyols. A les zones on la mà d'obra nativa era escassa, es va introduir a la població negra d'Àfrica perquè treballessin com esclaus.

A tota l'Amèrica colonitzada es va imposar la llengua, cultura i religió dels colonitzadors. Malgrat aquest fet, algunes de les cultures precolombines aconseguiren mantenir part dels seus costums o llengües.

6.2.2.7. UN PARADÍS INCOMPRÈS

El descobriment, conquesta i colonització d'Amèrica van canviar de manera radical el curs de la Història. Un dels objectius del projecte realitzat consistiria a estimular la reflexió de l'alumnat i la seva capacitat d'interpretació d'esdeveniments històrics.

ASPECTES POSITIUS

- Lles de les Índies: pretenien fer dels indis americans ciutadans espanyols de ple dret i demanaven la seva protecció davant els colonitzadors.
- Cacao: les seves llavors tenien propietats curatives i també s'emprava per fer xocolata.
- Nova ruta comercial: es va descobrir una nova ruta per arribar a les Índies.
- Major saber geogràfic: es va ampliar el coneixement geogràfic de la Terra i es va comprovar que aquesta era rodona.

ASPECTES NEGATIUS

- Malalties: els europeus varen transportar al nou Món el paludisme, pesta, lepra i xarampió, a més a més de moltes malalties venèries.
- Esclavitud: els indígenes residents d'Amèrica havien quedat esclavitzats pels imperis conqueridors.
- Morts: es produïren moltes morts a causa de les conquestes, les malalties i la pressió del treball imposat pels conqueridors.

- Cristianisme com a obligació: la conversió a la religió dels nouvinguts es va forçar fins a arribar al punt d'amenaça seriosa.

6.2.3. GLOSSARI OPCIONAL

El present glossari està pensant en funció de ser una eina útil tant pel professor com l'alumne que hagi de tractar el tema de l'Època dels Grans Descobriments Geogràfics present al Currículum de Geografia i Història de 2n d'ESO. En aquest sentit en la recerca de les definicions, als casos de termes que tinguessin diversos significats, s'ha triat el discurs que estigués relacionat amb el tema tractat.

Tot seguit cal destacar la importància de la recerca de l'etimologia, donada la informació que aquesta proporciona vers la procedència original del terme. Es fa necessari, de la mateixa manera destacar la traducció dels distints termes al castellà, anglès i francès. Per finalment arribar a la definició en la qual s'han sintetitzat les altres tres definicions cercades en una de més assequible. Seguit de la imatge, buscant la visibilitat i facilitat d'accés a la informació.

Així doncs com a eina en la metodologia d'ABP, el docent podria indicar als distints grups que busquessin alguns dels termes per tal d'assolir-los dins el seu aprenentatge i poder-los explicar als seus companys. El sentit de les distintes parts del glossari és que els integrants de cada grup es reparteixin les tasques.

TERME: ALIANÇA MATRIMONIAL

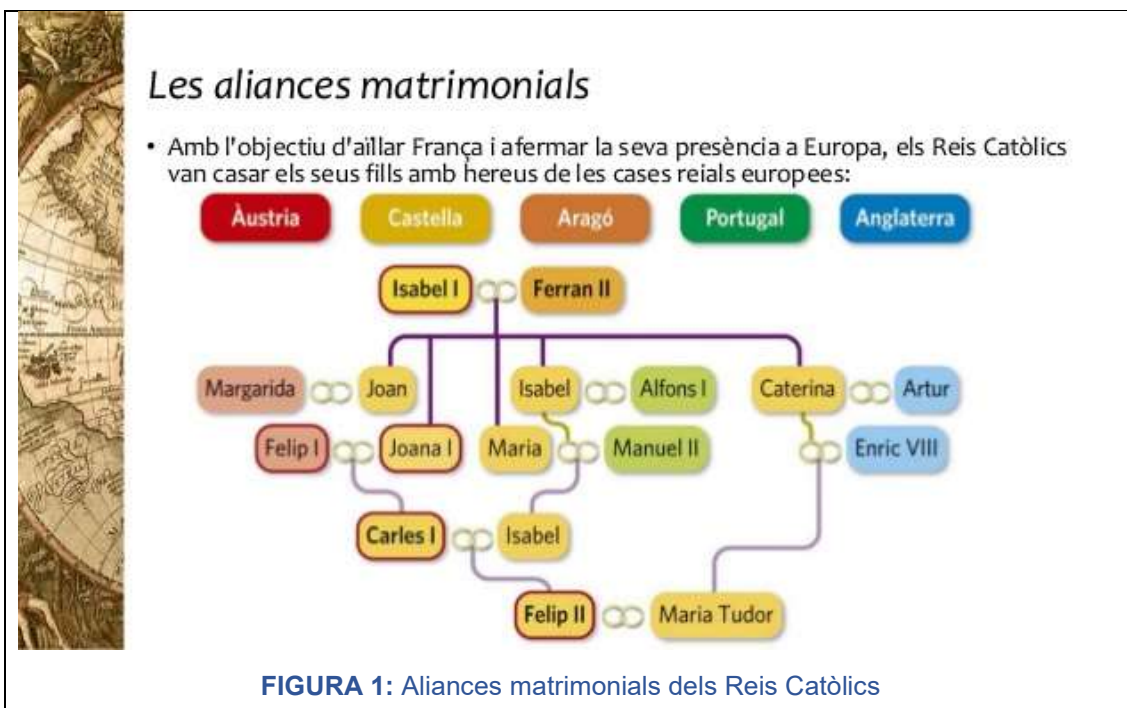
Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

Terme que s'aplica generalment al matrimoni dins el marc teòric conegut com a teoria de l'aliança.

Associada als treballs de Claude Lévi-Strauss, aquesta teoria postula que el matrimoni és l'element central de les relacions de parentiu i que s'ha d'entendre com una relació d'intercanvi. Segons aquest plantejament, la prohibició de l'incest seria una regla de comportament eminentment social, i no biològica o psicològica com se solia adduir. La prohibició de l'incest obliga els individus a sortir dels seus nuclis de parentiu i a prendre en matrimoni individus d'altres unitats socials. Hom distingeix entre els sistemes d'aliança

matrimonial elementals , que permeten el matrimoni entre cosins creuats, i els sistemes d'aliança matrimonial complexos , que no el permeten.		
Definició 2 – Font: Termcat		
Conjunt de normes i pràctiques que regulen l'establiment de vincles matrimonials entre individus i les posicions i relacions que se'n deriven pels grups socials a què pertanyen.		
Definició 3 – Font: Tribunal Eclesiàstic de Barcelona		
L'aliança matrimonial, per la qual l'home i la dona constitueixen entre ells un consorci de tota la vida, ordenat per la seva índole natural al bé dels cònjuges i a la generació i educació dels fills, fou elevada per Crist, el Senyor, a la dignitat de sagrament entre batejats. § 2. Per consegüent, entre batejats no pot haver-hi contracte matrimonial vàlid, que pel mateix fet no sigui sagrament” (Codi de Dret Canònic, cànon 1055).		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d’Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Aliança: el cast. <i>alianza</i> o del fr. <i>alliance</i> , mat. sign. Matrimonial: pres del llatí <i>matrimoniale</i> , mat. sign.		
Fonètica		
Aliança: əliánsə (Barc., Mall.); aliánsə (Val.). Matrimonial: mətrimuniát (or., men., eiv.); matrimoniát (occ., val.); mətrimoniát (mall.).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Alianza matrimonial</i>	<i>Matrimonial alliance</i>	<i>Alliance matrimoniale</i>
Imatge i possible nova definició		
Tipus de tractat on mitjançant el matrimoni d'home i dona es vinculen políticament dues entitats a les quals pertanyen.		



TERME: ALT CLERO

Definicions

Definició 1 – Font: Els grups socials al S. XVII (wordpress.com)

Eren els eclesiàstics més rics i poderosos (arquebisbes, bisbes i abats). Tenien càrrecs de poder en l'Església, l'entorn del rei, a les universitats i a la Inquisició. Tenien grans extensions de terres de cultiu i cobraven el delme (desena part de la collita) als pagesos que les conreaven.

Definició 2 – Font: Prezi.com

Estava format per arquebisbes i bisbes. Vivien com els nobles. Tenien un gran poder polític, al qual hi reunien moltes riqueses. Reben rendes dels camperols.

Definició 3 – Font: sapiens.cat

Estava compostat pels fills menors de les famílies nobles, concentrava els alts càrrecs eclesiàstics (cardenals, arquebisbes, bisbes, etc.) i tenia molt poder econòmic i polític ja que controlava grans riqueses.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Alt: del llatí *altu(m)*, mat. sign. I.

Clero: del llatí *clerus*, mat. sign., probablement per via del castellà o de l'italià.

Fonètica		
<p>Alt: átt (Perpinyà, Prada, Sort, Boí, Fraga, Tamarit, Cast., Val., Al., Mall., Menorca); át (Fontpedrosa, Montlluís, Sallagosa, Angostrina, La Seu d'U., Puigcerdà, Martinet, Camprodon, Capmany, Olot, Cadaqués, Berga, Pobla de L., Ribes, Ripoll, Manresa, Granollers, Barc., Eiv.).</p> <p>Clero: clero</p>		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Alto clero</i>	<i>Hig clergy</i>	<i>Haut clergé</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Estament privilegiat que pertanyia a l'Església Catòlica, exercien una dominació política i influència en les manifestacions culturals sobre la resta d'estaments.</p>		
		
<p>FIGURA 2: il·lustració de l'alt clero de l'Edat Mitjana.</p>		

Definicions

Definició 1 – Font: [enciclopèdia.cat](#)

Els nobles pròpiament dits, magnats o barons què formaven, a la baixa edat mitjana, una minoria demogràficament insignificant: uns vint-i-cinc llinatges al Principat, tres o quatre al Rosselló, cap a Mallorca, una vintena a Aragó i uns deu al regne de València. D'origen generalment militar, tenia un marcat caràcter senyorial, quasi feudal, estretament vinculat a la terra, sense la possessió de la qual no era possible la condició de noble.

Definició 2 – Font: [sapiens.cat](#)

Al nivell més alt de la noblesa hi havia l'aristocràcia. L'alta noblesa o aristocràcia estava integrada només per les grans famílies del regne, les més riques i poderoses, per a les quals estaven reservats els alts càrrecs de l'administració i l'exèrcit. Tenia moltes propietats al camp i rebia una gran quantitat de diners en concepte de drets senyorials, motiu pel qual es podia portar una forma de vida fastuosa.

Definició 3 – Font: [xtec.cat](#)

Els membres de l'alta noblesa eren menys nombrosos però més poderosos: Comptes: Estaven al cap damunt de la jerarquia social, eren els caps dels llinatges. Vescomtes: van anar perdent importància política i s'extingiren algunes famílies. Comdors: Membre de l'aristocràcia castral que tenien fortaleses pròpies. Serien els grans barons. Formaven el gruix de l'alta noblesa. Tenien doble procedència: descendents de la vella noblesa o fills, nets i besnets dels revoltats, veguers o vicaris.

Etimologia i/o etiologia – Font: [Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear](#)

Alta: forma femenina de *alt*. Alt: del llatí *āltu(m)*, mat. sign. I.

Noblesa: derivat de *noble* amb el sufix *-esa*. Noble: del llatí *nōbile*, mat. sign.

Fonètica

Alta: áłtə (Barc., Bal.); áłta (Val.).

Noblesa: nubbléza (or., Maó); noβléze (Ll.); noβléa (val.); nobblézə (mall.); nubbléza (Ciutadella).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Alta nobleza</i>	<i>Hig nobility</i>	<i>Haute noblesse</i>

Imatge i possible nova definició

Estament privilegiat de caràcter militar vinculat a la terra, estaven al cap damunt de la piràmide feudal i exercien domini i control dels estaments més baixos. Al seu costat es situava l'alt clero i només tenien per damunt el rei.

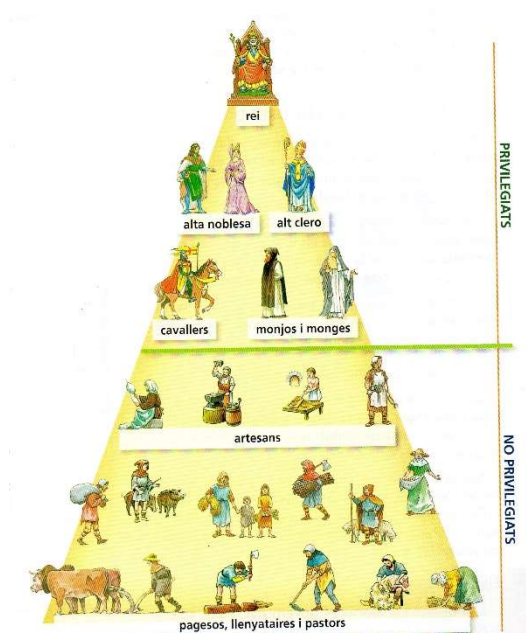


FIGURA 3: Piràmide de la societat estamental

TERME: ASTECA

Definicions

Definició 1 – Font: [enciclopèdia.cat](http://enciclopedia.cat)

Individu d'un poble de parla nàhuatl que habitava l'altiplà central de Mèxic. Els asteques, anomenats també tenotxques i mexiques, aparegueren a la vall de Mèxic vers la segona meitat del s. XII. A causa de llur extraordinària organització militar dominaren en poc temps totes les altres poblacions del país i establiren un imperi que s'estengué des del límit sud de l'actual Michoacán fins més enllà de l'istme de Tehuantepec. Vers el 1325 els asteques fundaren

una gran ciutat, Tenochtitlán, erigida damunt un llac, que convertiren en capital de l'imperi (actual ciutat de Mèxic).		
Definició 2 – Font: Termcat		
Relatiu o pertanyent als asteques, poble que habitava l'altiplà central de Mèxic; V idiòcia.		
Definició 3 – Font: xtec.cat		
Els asteques eren una civilització que, provinents de les terres del Nord, s'havien establert a l'altiplà de Mèxic.		
Etimologia i/o etiologia – Font: enciclopèdia.cat		
Del nàhuatl <i>Astekatl</i> 'terra dels agrons', país mític d'origen d'aquest poble		
Fonètica		
Asteca		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Azteca</i>	<i>Aztec</i>	<i>Aztèque</i>
Imatge i possible nova definició		
Persona pertanyent a la civilització autòctona que habitava l'altiplà central de Mèxic.		

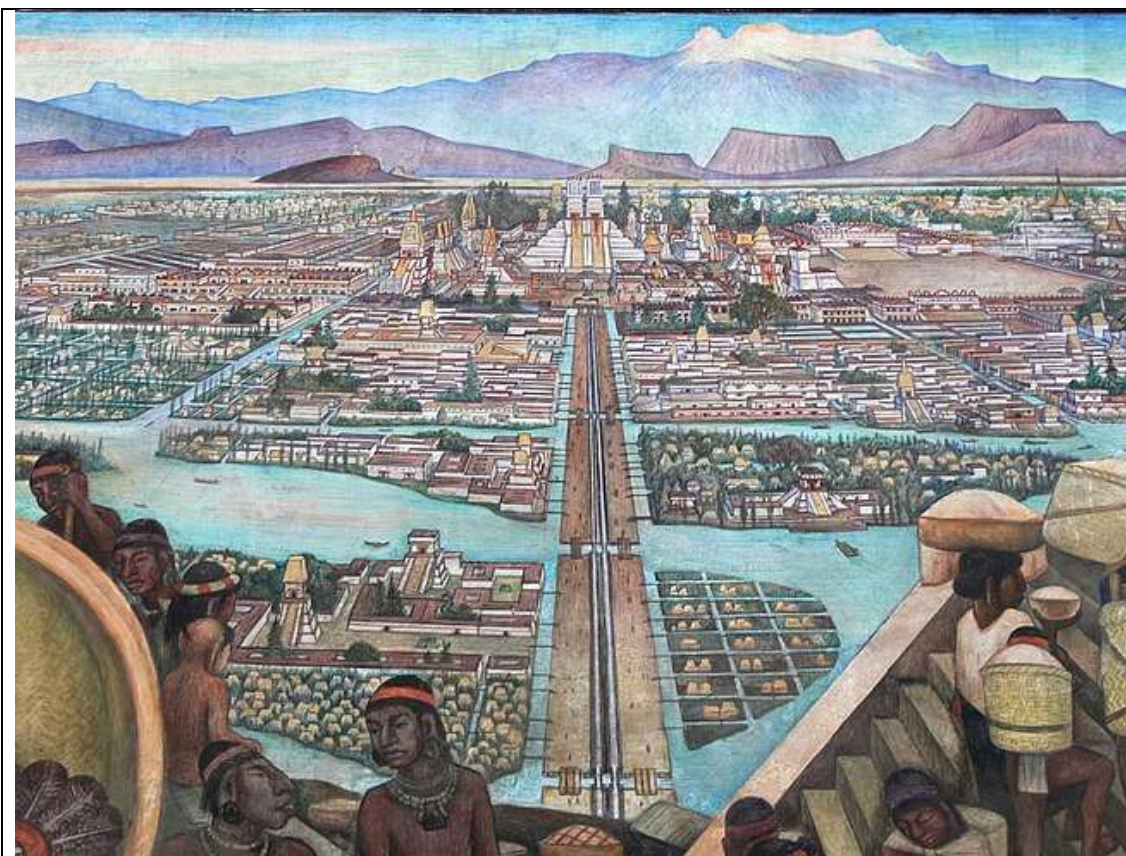


FIGURA 4: il·lustració d'una ciutat asteca.

TERME: ASTRE

Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

Cos celeste de forma determinable, aïllat en el cosmos i que es mou d'acord amb determinades lleis.

Definició 2 – Font: Termcat


Cos celeste natural de forma determinable, aïllat en el cosmos i que es mou seguint unes determinades lleis.

Definició 3 – Font: xtec.cat

Un astre és qualsevol cos celeste amb forma definida, situat en l'espai exterior, especialment aquells que pel seu gran volum són visibles al cel des de la superfície terrestre. Aquest mot ve del llatí *astrum* (en grec ἄστρον). Existeixen infinitats d'astres en l'univers.

Etimologia i/o etiologia – Font: enciclopèdia.cat

Del ll. *astrum*, i aquest, del gr. *ástron*, íd. 1a font: s. XIII

Fonètica		
ástrə (pir-or., or., bal.); ástre (occ., val.).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Astro</i>	<i>Star</i>	<i>Astre</i>
Imatge i possible nova definició		
Cos celeste de moviment determinat per lleis naturals, que els mariner empraven per orientar-se.		
		
FIGURA 5: il·lustració de l'espai i astres.		

TERME: ASTROLABI

Definicions

Definició 1 – Font: DIGITS

El nom astrolabi prové de la paraula grega “astre”, que significa estel (i que avui en dia utilitzem com a cultisme per anomenar indistintament tots els cossos celestes) i la paraula “labio” que vol dir agafar, prendre. Així doncs, el mot astrolabi es tradueix com a “capturador d’estels”. Amb tot, aquest instrument tan antic no té només aquesta funció sinó que disposa de moltes altres aplicacions.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat		
Tipus d'armil·la portàtil apta per a mesurar l'altura dels astres.		
Definició 3 – Font: Termcat		
Armil·la portàtil que s'usava per a mesurar l'altura dels astres.		
Nota: Durant l'edat mitjana l'astrolabi fou emprat pels navegants per a calcular la latitud geogràfica.		
Etimologia i/o etiologia – Font: enciclopèdia.cat		
Del gr. <i>astrolábion</i> , comp. de <i>ástron</i> 'astre' i <i>labé</i> 'acció de prendre, presa' 1a font: s. XIV, Llull.		
Fonètica		
Astrolabi		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Astrolabio</i>	<i>Astrolabe</i>	<i>Astrolabe</i>
Imatge i possible nova definició		
Estri portàtil emprat per mesurar la posició dels astres, els mariners l'empraven per orientar-se.		
		
FIGURA 6: l'astrolabi de Barcelona.		

TERME: BARBARESC

Definicions		
Definició 1 – Font: diccionari.cat		
De Barbaria (antic nom del Magrib).		
Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat		
De Barbaria (antic nom del Magrib).		
Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Propi de la Barbaria Barbaria: La part septentrional d'Àfrica, que abraçava els estats de Marroc, Alger, Trípol i Tunis. Gent bàrbara.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Bàrbar: del llatí <i>barbāru</i> , mat. sign.		
Fonètica		
<i>barbarot</i> , <i>-ota</i> : <i>barbaràs</i> , <i>-assa</i> .		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Berbería</i>	<i>Barbary</i>	<i>Barbarie</i>
Imatge i possible nova definició		

Denominació amb la qual es coneixia a les persones provinents de Barbaria, l'antiga zona mediterrània del Marroc. Principalment de religió musulmana.



FIGURA 7: incursions dels pirates barbarescs.

TERME: BODEGA

Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

En els vaixells mercants, espai tancat que és situat sota la coberta superior i és destinat al transport de la càrrega.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Espai interior d'una nau des de la coberta més baixa fins a la quilla; cast. *bodega*.

Definició 3 – Font: Termcat

Espai tancat que és situat sota la coberta superior dels vaixells mercants i que va destinat al transport de la càrrega.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Del cast. *bodega* (< llatí *apothēca*).

Fonètica

Bodega

Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Bodega</i>	<i>Cellar</i>	<i>Cave</i>
Imatge i possible nova definició		
Espai interior dels vaixells destinat al transport de càrrega.		
		
<p>FIGURA 8: imatge de la bodega de la caravel·la Santa Maria, amb la sentina al fons.</p>		

TERME: BRÚIXOLA

Definicions

Definició 1 – Font: [enciclopèdia.cat](http://enciclopedia.cat)

Instrument d'orientació basat en les propietats dels imants, emprat essencialment per a determinar direccions horitzontals a partir de la direcció aproximada nord-sud.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Instrument que serveix per determinar direccions sobre la superfície de la terra i consisteix essencialment en una barra imantada que gira al voltant d'un eix vertical i assenjala el nord magnètic; cast. *brújula*. El va de nit sens brúixola o carta, Ausiàs March cxiii. Mira sovent brúixola, vent, Spill 12756. Portant

patència per brúxola sempre, Passi cobles 94. Si com aquell qu'en la mar té maysó... e veritat sa búixola no'l diu, Ausiàs March (ap. Aguiló Dicc.).

Definició 3 – Font: Termcat

Instrument d'orientació consistent en una agulla imantada que gira lliurement i assenyala el nord magnètic.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

De l'italià *bussola*, mat. sign. (<llatí *buxīda*, 'capsa').

Fonètica

brúfulə (or., men.); brúfola (occ., val.); brúfolə (mall.); búfola (val.); búfolə (mall.); búfulə (men.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Brújula</i>	<i>Compass</i>	<i>Boussole</i>

Imatge i possible nova definició

Instrument d'orientació que emprant propietats magnètiques assenyala el nord.



FIGURA 9: imatge de brúixola sobre mapa portolà.

TERME: CARAVEL·LA

Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

Femení marina, marítim Vaixell de buc molt alt, ample i relativament curt, utilitzat del segle XIV al segle XVII.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

f. [LC] [TRA] Nau del segle xv, d'una sola coberta, tres arbres i veles llatines o rodones. Les caravel·les de Colom.

Definició 3 – Font: Termcat

Nau del segle xv, d'una sola coberta, de dos o tres arbres i veles llatines.

Etimologia i/o etiologia – Font: enciclopèdia.cat

Probablement del galaicoport. *caravela*, del ll. *cărăbus* 'embarcació de vímets' amb el sufix dimin. port. *-ela* 1a font: s. XV

Fonètica

Caravel·la

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Carabela</i>	<i>Caravel</i>	<i>Caravelle</i>

Imatge i possible nova definició

Vaixell característic del S. XV, emprat fins al S. XVII. Constava d'una sola coberta tres arbres i veles llatines.

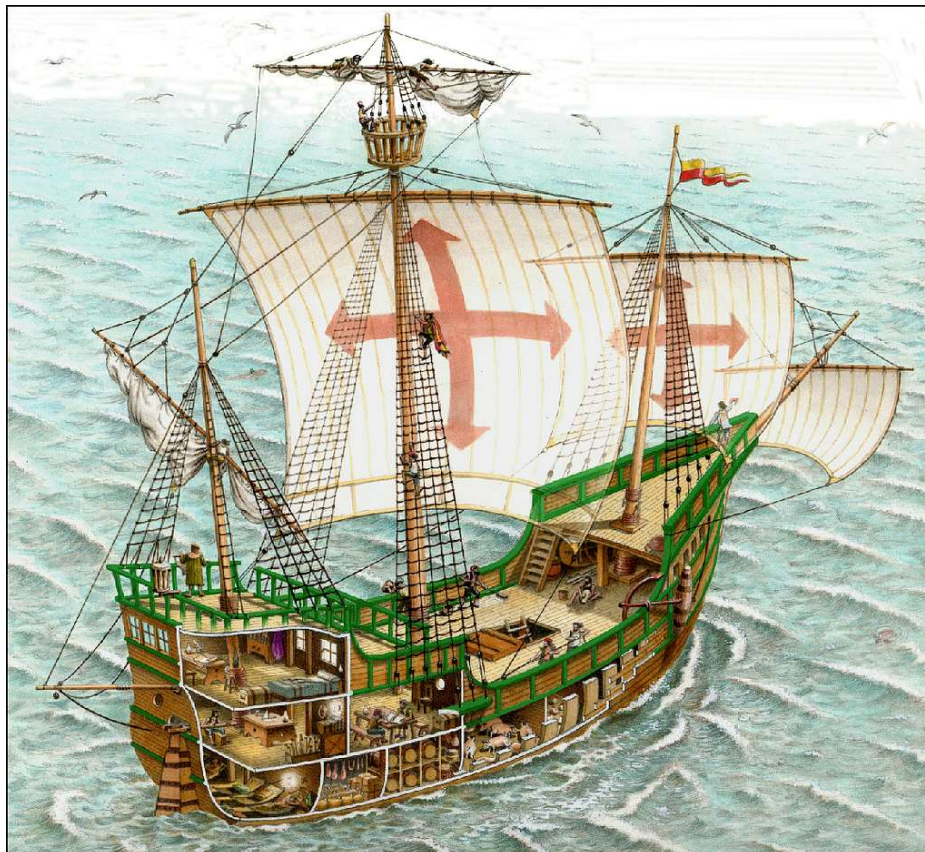


FIGURA 10: il·lustració a l'aquarel·la d'una caravel·la del segle XV.

Definicions		
Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat		
<p>Plataforma que en els vaixells de vela anava a la part alta dels pals i servia per a assegurar-hi els obencs dels mastelers de gàbia i per a efectuar d'allí estant algunes maniobres de les veles altes, com també perquè s'hi situés el serviola. Era formada per diverses taules, recolzades damunt els baus de cofa, les quals deixaven una obertura quadrada al centre per al pas del pal.</p>		
Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
<p>Plataforma de taulons o de metall, que es basteix al coll dels arbres mestres d'un vaixell descansant sobre les catxoles de l'arbre, i que serveix de mesa de guarnició per als obencs dels mastelers de gàbia i també per a facilitar la maniobra de les dites gàbies i de les altres veles altes; cast. cofa</p>		
Definició 3 – Font: Termcat		
<p>Plataforma que en els vaixells de vela es troba en la unió de l'arbre mascle amb el masteler i que serveix per a assegurar-hi els obencs dels mastelers de gàbia i per a efectuar des d'allí algunes maniobres.</p>		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
De l'aràbic kuffa, 'senalla'.		
Fonètica		
kofə (or., bal.); kófa (Tortosa, val.).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Cofa</i>	<i>Top</i>	<i>Cofa</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Plataforma situada al capdamunt de l'arbre principal dels vaixells de vela. Emprada per veure a llargues distàncies.</p>		



FIGURA 11: fotografia de cofa d'un vaixell de vela.

TERME: CONSELL

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Reunió de persones encarregades de discutir i de resoldre qüestions importants.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Reunió de persones encarregades de discutir i de resoldre qüestions importants.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Reunió de persones per a aconsellar qualcú o per a discutir i resoldre el que s'ha de fer (especialment en assumptes d'interès públic).

Consell d'Estat: alt cos consultiu que entén en els negocis més importants de l'Estat.

Consell d'Administració: conjunt de persones que dirigeix la marxa administrativa d'una entitat comercial, d'una família, etc.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Del llatí *consilium*, mat. sign. La forma *concell*, amb *c* en lloc de *s*, prové de la influència del llatí *concilium*, 'reunió, concili' (cf. les dobles formes castellanes *consejo* i *concejo*). Realment trobam usada en català antic la forma *concell*, presa evidentment de *concilium*, amb el significat de 'concili' (cf el text de Boades, Feyts 73: «Se'n faeren molts *concells* en moltes bandes e en Toledo, hon se'n faeren bones ordonances y regles per lo bon regiment de la sancta sgleya de Spanya»); però en general es poden atribuir a *consilium* els significats en què trobam usats quasi sempre els mots *consell* i *concell*.

Fonètica

kunséɫ (Ross., Barc., Gir., Tarr.); konséɫ (occ., val.); kunséj (Empordà, Maó); konsój (Mall.); kunsój (Ciutadella, Eiv.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Consejo</i>	<i>Council</i>	<i>Conseil</i>

Imatge i possible nova definició

Reunió de persones amb la intenció de resoldre distintes tensesures en relació a l'Estat, l'administració, els negocis i l'interès públic. (En aquest sentit destaca el Consell d'Aragó).



FIGURA 12: il·lustració escut del consell de la Corona d'Aragó.

TERME: CONVERS

Definicions

Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana

Que s'ha convertit a una altra religió, especialment del judaisme o l'islam al cristianisme.

En certs ordes religiosos, profés que no ha accedit o que no pot accedir a l'orde sagrat.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

En un orde o congregació religioses, profés sense vots solemnes, anomenat també llec.

Creació cistercenca del s XI, els conversos, tradicionalment, no han rebut els ordes sagrats, ni han estat sotmesos a les obligacions corals plenes i s'han dedicat més al treball manual, especialment, a l'edat mitjana, a les granges. Les mateixes normes han estat aplicades a les comunitats femenines. El Codi de dret canònic del 1983 suprimí la diferència entre professors i conversos.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Convertit; passat de l'heretgia o de la infidelitat a la religió vertadera; cast. converso.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

pres del llatí *convērsus*, 'convertit'.

Fonètica

kumbérs (Barc.); kombérs (Val.); komvérs (Cast., Al., Mall.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Converso</i>	<i>Convert</i>	<i>Converti</i>

Imatge i possible nova definició

Persona que anteriorment professava una fe diferent del cristianisme i que finalment l'assoleix com a la seva religió.



FIGURA 13: Pintura *Escena de Inquisición* de Francisco de Goya.

Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

Agent polític de la monarquia castellana.

Magistrat d'origen castellà introduït als països de la corona catalanoaragonesa per la Nova Planta borbònica en substitució dels antics veguers, governadors i sobrejunters.

Tinent de corregidor Alcalde major.

Definició 2 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana

Magistrat d'origen castellà introduït als països de la Corona catalanoaragonesa per la Nova Planta borbònica en substitució dels antics veguers, governadors i sobrejunters.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

m. [HIH] [LC] [PR] Magistrat d'origen castellà introduït als països de la Corona catalanoaragonesa per la Nova Planta borbònica en substitució dels antics veguers, governadors i sobrejunters.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Pres del cast. *corregidor*, mat. sign.

Fonètica

kurəziðó (Barc.); koretʃiðór (Val.); korədziðó (Mall.).

Altres idiomes

Castellà

Corregidor

Anglès

Mayor

Francès

Corrégidor

Imatge i possible nova definició

Funcionari propi de la monarquia autoritària castellana amb la tasca de controlar els municipis. Posteriorment, amb la Nova Planta borbònica, passarà a la corona Catalanoaragonesa.



FIGURA 14: il·lustració de corregidor.

TERME: DRET FEUDAL

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Dret que regulava les relacions entre el senyor feudal i el seu vassall.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

En el feudalisme, dret que regulava les relacions entre el senyor feudal i el seu vassall.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Pertanyent o relatiu al feu; cast. *feudal*. Si no reeb la heretat feudal no serà forçat lo feu retener, Ordenacions segle XIII (Anuari IEC, i, 326). Senyor feudal: senyor atorgador d'un feu. Castell feudal: el castell d'un senyor feudal.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Dret: del llatí *dirēctus*, mat. sign. I, substantivació de l'adjectiu *directus*, que en el llatí tardà vingué a substituir el mot clàssic *ius*.

Feudal: del baix llatí *feudale*, mat. sign.

Fonètica

Dret: drét (pir-or., or., Maó); drét (occ., val.); drét (mall., Ciutadella, eiv.).

Feudal: fəwðát (Barc., Palma); fewðát (Val.).

Altres idiomes

Castellà

Anglès

Francès

<i>Derecho feudal</i>	<i>Duchy</i>	<i>Duché</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Conjunt de normes i lleis que regulaven les relacions entre els senyors d'un feu i els seus vassalls.</p>		
		
<p>FIGURA 15: il·lustració de vassalls amb senyor feudal.</p>		

TERME: DUCAT

Definicions		
Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat		
Monedes d'or encunyades a diferents països tot imitant el ducat venecià.		
Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Moneda d'or, i ocasionalment d'argent, encunyada a diferents ciutats i països, especialment la que segueix el patró de la veneciana, iniciada al segle XIII.		
Definició 3 – Font: Termcat		
Moneda d'or de la corona catalanoaragonesa.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
pres del llatí <i>dūcātu</i>		
Fonètica		
dukát (Barc., Val.); ducát (Palma).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Ducado</i>	<i>Duchy</i>	<i>Duché</i>
Imatge i possible nova definició		
Moneda pròpia dels Reis Catòlics, encunyada juntament als maravedís.		



FIGURA 16: Excel·lent – Ducat. València, 1500

TERME: EQUADOR

Definicions

Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat

Cercle màxim de l'esfera terrestre perpendicular a l'eix de rotació de la Terra i equidistant dels pols.

Els punts de l'equador són els més allunyats dels pols i els que fan el camí més llarg en el moviment de rotació.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Cercle màxim de l'esfera terrestre tots els punts del qual equidisten dels dos pols.

Definició 3 – Font: Termcat

Circumferència màxima que envolta la Terra en un pla perpendicular al seu eix i equidistant als pols.

Nota: L'equador és la línia de latitud 0° i divideix la Terra en l'hemisferi nord i l'hemisferi sud.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Pres del llatí *aequatōre*, 'igualador'.

Fonètica

əkwaðó (Barc., Palma); ekwaðór (Val.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Ecuador</i>	<i>Ecuador</i>	<i>Équateur</i>

Imatge i possible nova definició

Circumferència màxima de l'esfera terrestre, perpendicular a l'eix de rotació i equidistant dels pols magnètics.



FIGURA 17: imatge de la Terra on s'aprecia la línia de l'Equador.

TERME: **ESFÈRIC**

Definicions

Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana

Pertanyent a l'esfera.

Que té forma d'esfera.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Relatiu o pertanyent a l'esfera.

Que té la forma d'una esfera.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Pertanyent a l'esfera. Triangle esfèric. Casquet esfèric. Trigonometria esfèrica.

Que té forma d'esfera.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Derivat de *esfera*.

Esfera: pres del gr. σφαῖρα

Fonètica

əsférik (Barc.); esférik (Val.); əsférik (Palma).

Altres idiomes

Castellà

Esférico

Anglès

Spherical

Francès

Sphérique

Imatge i possible nova definició

Forma geomètrica que se li reconeix a la Terra primerament pels savis grecs com Erastòstenes (segle III a.C.). I confirmada posteriorment per Colom.



FIGURA 18: captura de pantalla de document visual.

TERME: FIRA

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Reunió periòdica, generalment anual, de mercaders i negociants protegits pel poder públic per dur a terme llurs intercanvis.

Definició 2 – Font: [enciclopèdia.cat](http://enciclopedia.cat)

Reunió periòdica, generalment anual, de mercaders i negociants protegits pel poder públic per dur a terme llurs intercanvis.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Mercat més important que l'ordinari, celebrat en lloc públic i en dies assenyalats, que generalment són de festa a la localitat on es celebra.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, [Diccionari català-valencià-balear](http://diccionari.catala-valencia-balear.com)

Del llatí *fĕrĭa*, 'dia de festa'.

Fonètica

fíra (pir-or., or., bal.); fíre (or., occ., Sueca, Alcoi); fíra (Andorra, Esterri, Pont de S., Tortosa, val.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Feria</i>	<i>Fair</i>	<i>Foire</i>

Imatge i possible nova definició

Reunió periòdica, generalment anual, de caràcter festiu on mercaders i negociants protegits pels poders públics duen a terme intercanvis comercials.

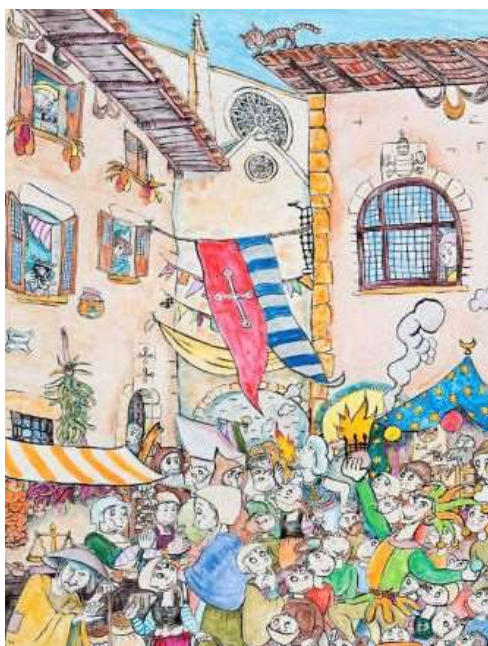


FIGURA 19: il·lustració de festes i mercats de la ciutat de Vic.

TERME: HERETGIA

Definicions
Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana
Doctrina que l'Església considera contrària als seus dogmes. El papat volia extirpar l'heretgia càtara. L'heretgia arriana. L'heretgia albigea.
Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat
Doctrina o sistema teològic rebutjat com a fals per l'autoritat eclesiàstica.
Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans
Doctrina que l'Església considera contrària als seus dogmes, especialment quan tendeix a promoure un cisma o separació.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Derivat de *heretge*.

Heretge: del llatí *haeretīcu*, mat. sign.

Fonètica

Intens.: *heretgieta*; *heretgiassa*; *heretgiota*.

Heretge: *əredʒə* (or., bal.); *erédʒe*, *erétʃe* (occ., val.); *arétʃa* (alg.).

Altres idiomes

Castellà

Anglès

Francès

Herejía

Heresy

Hérésie

Imatge i possible nova definició

Doctrina i creences rebutjades per l'església catòlica.



FIGURA 20: il·lustració sobre pràctiques de la Inquisició.

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Terme equivalent, en el sistema administratiu de l'estat espanyol, al de finances.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Terme equivalent, en el sistema administratiu de l'Estat espanyol, al de finances.

El departament ministerial corresponent és la continuació de l'antic Consell d'Hisenda de la monarquia espanyola.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Finances. «Ministeri d'Hisenda».

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Del cast. *hacienda*.

Fonètica

izéndə (Barc., Palma); isénda (Val.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Hacienda</i>	<i>Treasury</i>	<i>Trésorerie</i>

Imatge i possible nova definició

Organisme estatal creat amb la finalitat de reforçar la recaptació d'imposts i administrar les finances estatals, originàriament amb el nom de Comptadoria Reial d'Hisenda.



FIGURA 21: Ferran i Isabel de Castella en una pintura atribuïda a Fernando Gallego.

TERME: INQUISICIÓ

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Organisme eclesiàstic que tenia com a finalitat de vetllar per la puresa de la fe, investigant els errors i castigant-los públicament.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Tribunal establert en l'edat mitjana i que funcionà fins al segle XIX, i que estava encarregat d'inquirir i castigar els delictes contra la fe.

Definició 3 – Font: Termcat

Organisme eclesiàstic que tenia l'objectiu de vetllar per la puresa de la fe i perseguir l'heretgia, investigant i castigant públicament els errors.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Pres del llatí *inquisitiōne*, mat. sign.

Fonètica

in̪kizisió (Barc., Palma); in̪kisisió (Val.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Inquisición</i>	<i>Inquisition</i>	<i>Inquisition</i>

Imatge i possible nova definició

Organisme eclesiàstic establert a l'edat mitjana que tenia com a objectiu vetllar per l'homogeneïtat de les creences de l'església catòlica, castigant públicament les divergències d'aquesta.



FIGURA 22: il·lustració d'escenes d'interrogatori i tortura de la inquisició.

TERME: INSACULACIÓ

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Procediment d'elecció, anomenat també de sac o de sac i sort, pel qual el rei aprovava una llista de totes les persones idònies per als càrrecs el nom de les quals era col·locat, en rodolins, en unes bosses corresponents als diversos càrrecs o oficis de la corporació.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Procediment d'elecció, anomenat també de sac o de sac i sort, implantat a les corporacions públiques —municipis, generalitats, gremis— de la corona catalanoaragonesa, al segle XV, i que hi perdurà fins als decrets de Nova Planta, al segle XVII.


Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Acció i efecte d'insacular.

Insacular:

Posar dins un sac o altre recipient les cèdules o bolles amb els noms de les persones que cal elegir traient-les a la sort.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

<p>Insacular: Del llatí medieval <i>insacculare</i>, mat. sign., derivat del llatí <i>saccŭlu</i>, 'saquet'.</p>		
<p>Fonètica</p>		
<p>Insacular: <i>insəkulá</i> (Barc., Palma); <i>insakulár</i> (Val.).</p>		
<p>Altres idiomes</p>		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Insaculación</i>	<i>Insaculation</i>	<i>Insaculació</i>
<p>Imatge i possible nova definició</p>		
<p>Procediment d'elecció, anomenat també de sac o de sac i sort, implantat a les corporacions públiques de la Corona Catalanoaragonesa, al segle XV. Consistent en posar dins un sac o altre recipient les cèdules o bolles amb els noms de les persones que cal elegir traient-les a la sort.</p>		
		
<p>FIGURA 23: bossa d'insaculació.</p>		

Definicions		
Definició 1 – Font: diccionari.cat		
Document mercantil utilitzat com a mitjà de pagament, en virtut del qual una persona (lliurador) mana de pagar a una altra (lliurat) una certa quantitat a l'ordre d'una tercera persona (tenidor), que pot ésser el mateix lliurador, en el lloc i el temps convinguts.		
Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat		
Document mercantil utilitzat com a instrument de crèdit o mitjà de pagament, en virtut del qual una persona (lliurador) mana de pagar a una altra (lliurat) una certa quantitat a l'ordre d'una tercera persona (prenedor), que pot ésser el mateix lliurador, en el lloc i el temps convinguts.		
Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
O simplement <i>Lletra</i> : document de comerç pel qual una persona mana a una altra que pagui una quantitat determinada en un temps també fixat.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Lletra: del llatí <i>littera</i> , mat. sign. Canvi: postverbal de <i>canviar</i> .		
Fonètica		
Lletra: <i>létrə</i> (pir-or., or.); <i>λέτρε</i> (Trepç, Ll., Urgell, Falset, Gandesa, Sueca, Alcoi); <i>létra</i> (Andorra, Esterri, Tortosa, Cast., Val., Al., Alg.); <i>létərə</i> (Mall., Ciutadella, Eiv.). Canvi: <i>kámbi</i> (pir-or., or., occ., Val.); <i>kámvi</i> (Cast., bal.); <i>kámbit</i> (Gandia, Moixent); <i>kámvit</i> (Pinós, Monòver, Bussot, Elx).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Letra de cambio</i>	<i>Exchange bill</i>	<i>Lettre de changement</i>
Imatge i possible nova definició		
Definició trobada a enciclopèdia.cat: Document mercantil utilitzat com a instrument de crèdit o mitjà de pagament, en virtut del qual una persona		

(lliurador) mana de pagar a una altra (lliurat) una certa quantitat a l'ordre d'una tercera persona (prenedor), que pot ésser el mateix lliurador, en el lloc i el temps convinguts.

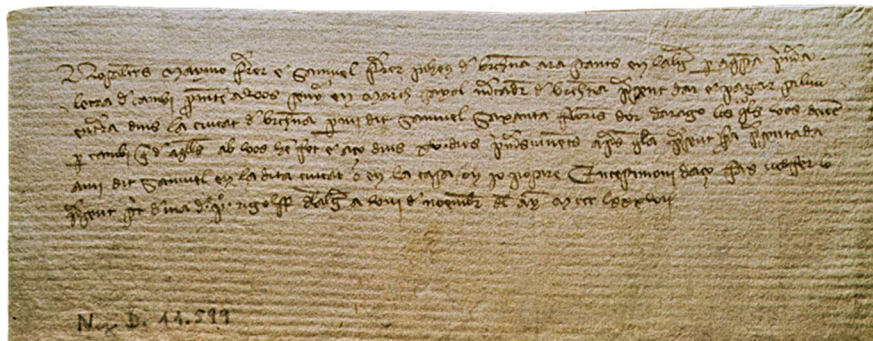
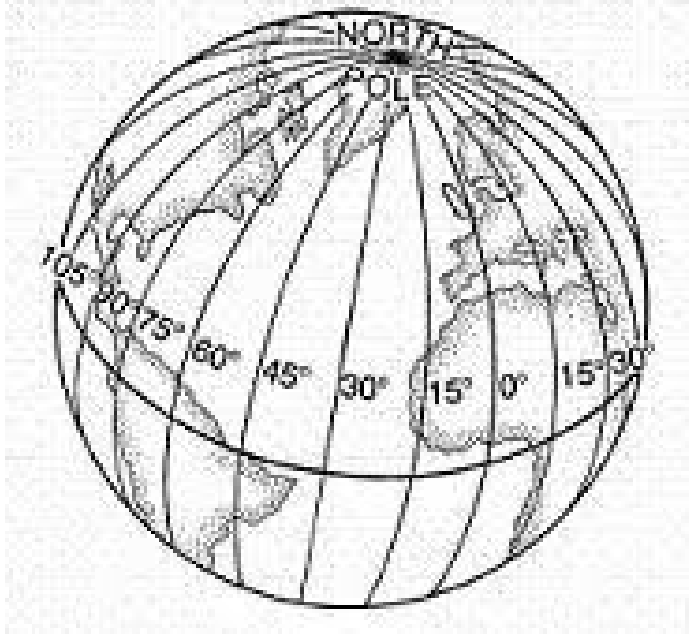


FIGURA 24: Lletres de canvi del 1495.

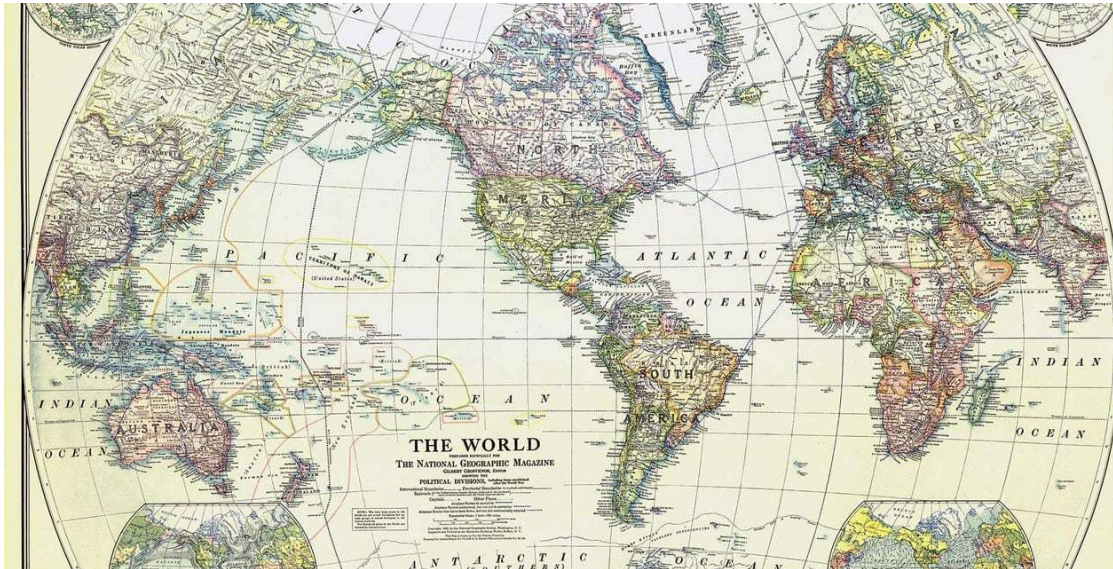
TERME: LONGITUD

Definicions		
Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana		
Arc de l'equador comprès entre els dos punts en què és intersecat pel meridià d'un lloc donat i el meridià primer, avui el de Greenwich.		
Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat		
Distància, en graus mesurats sobre l'equador, que hi ha d'un lloc respecte a un meridià origen —el que passa per l'antic observatori de Greenwich—, a partir del qual es compta negativament de 0° a 180° cap a l'W i positivament de 0° a 180° cap a l'E.		
Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Arc de l'equador comprès entre els dos punts en què és intersecat pel meridià d'un lloc donat i pel meridià primer (actualment el de Greenwich).		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Pres del llatí longitūdo, mat. sign.		
Fonètica		
lonʒitút (Barc.); lonʒitút (Val.); lonʒitút (Palma).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès

<i>Longitud</i>	<i>Length</i>	<i>Longueur</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Distància angular expressada entre un punt donat de la superfície terrestre i el meridià que es prengui com a 0°, prenent com a centre angular el centre de la Terra. A l'actualitat el meridià de Greenwich.</p>		
		
<p>FIGURA 25: il·lustració de la Terra amb representació de les longituds.</p>		

TERME: **MAGNITUD**

Definicions
Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana
Propietat física capaç d'ésser mesurada.
Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans
Propietat física capaç d'ésser mesurada.
Definició 3 – Font: Termcat
Propietat física capaç de ser mesurada.
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear
Pres del llatí <i>magnitūdo</i> , mat. sign.
Fonètica
məɲnitút (Barc., Palma); maɲnitút (Val.).

Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Magnitud</i>	<i>Magnitude</i>	<i>Magnitude</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>En termes cartogràfics, es refereix a la proporció de l'escala entre la relació existent entre les distàncies mesurades en un plànol o mapa i les corresponents a la realitat.</p>		
		
<p>FIGURA 26: El primer mapamundi de referència general del National Geographic, publicat en desembre de 1922.</p>		

TERME: MARAVEDÍ

Definicions

Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana

Morabatí

Dinar d'or dels almoràvits.

Moneda castellana d'Alfons VIII que s'inspira en els morabatins islàmics.

Moneda de compte que a Castella va donar lloc al maravedís.

Impost de característiques semblants al monedatge.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Nom de diferents monedes antigues espanyoles, de diversos valors; cast. *maravedís*. El mot català corresponent és *morabatí*

Morabetí: El diner o moneda d'or dels almoràvits i la del mateix valor encunyada per Anfós VIII de Castella (morabetí alfonsí); cast. morabatín, maravedí. El seu valor oscil·lava entre vuit sous i 11 sous; sembla que a Barcelona solia tenir l'equivalència de nou sous. Per XXXVI morabatins entreles e'ls esplets, doc. segle XII.

Definició 3 – Font: Termcat

Unitat monetària de compte emprada a Castella i després a l'Estat espanyol per a valorar totes les altres monedes d'or, d'argent, de billó i d'aram.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Morabetí

De l'àrab *murabīṭī*, 'almoràvit'.

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Maravedí</i>	<i>Maravedí</i>	<i>Maravedí</i>

Imatge i possible nova definició

Moneda de compta del regne de castellà hereva dels anteriors *morabetís* almoràvits.



FIGURA 27: Maravedí. Lleó (1157-1188). Ferran II. Rei de Lleó i Galícia.

TERME: MORISC

Definicions

Definició 1 – Font: Diccionari Invers de la Llengua Catalana

Descendent dels mudèjars convertit al cristianisme.

Relatiu o pertanyent als moros i als moriscos.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Descendent dels musulmans andalusins que continuà habitant a la península Ibèrica després de la Reconquesta.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Moro; especialment, Moro dels que romangueren batejats a Espanya després de la reconquesta cristiana

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Cast. *morisco*.

Fonètica

murísk (or., men., eiv.); morísk (occ., val., mall.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Morisco</i>	<i>Moorish</i>	<i>Mauresque</i>

Imatge i possible nova definició

Descendent dels musulmans andalusins que acceptaren a ser batejats per tal de continuar habitant a la península Ibèrica rere la Reconquesta.



FIGURA 28: «L'expulsió dels moriscs (1894)», de Gabriel Puig Roda.

Definicions		
Definició 1 – Font: enciclopèdia.cat		
<i>adjectiu</i> Islàmic.		
<i>masculí i femení</i> Adeptes de l'islam.		
Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Mahometà.		
Pertanyent a Mahoma o a la religió i institucions que ell fundà; que segueix la religió de Mahoma; cast. <i>mahometano</i> .		
Definició 3 – Font: Termcat		
La denominació <i>musulmà</i> prové de l'àrab i vol dir 'aquell o aquella que se sotmet'. El nom, derivat de l'arrel àrab <i>s-l-m</i> , que significa 'pau', indica que a la persona que se sotmet a Déu se li concedeix la pau i la seguretat de ser recompensada per les bones accions i castigada per les dolentes.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Gran Diccionari de la Llengua Catalana, Diccionari català-valencià-balear		
Del fr. <i>musulman</i> , i aquest, del persa <i>musulmân</i> , der. de l'àr. <i>múslim</i> , íd., participi agent de <i>'aslam</i> 'obeir a la voluntat de Déu'		
Institut d'Estudis Catalans: Mahometà		
Derivat de <i>Mahomet</i> .		
Fonètica		
Mahometà: məumətá (or., men.); maometá (occ., val.); məomətá (mall.).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Musulmán</i>	<i>Muslim</i>	<i>Musulman</i>
Imatge i possible nova definició		
Persona que professa i segueix els preceptes de la religió musulmana.		



FIGURA 29: vestimenta del segle X a l'època musulmana.

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

adj Relatiu o pertanyent als nassarites.

m i f Membre de la dinastia musulmana que regnà (1231-1492) al regne de Granada.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

adjectiu Relatiu o pertanyent als nassarites.

masculí i femení Membre de la dinastia musulmana que regnà (1231-1492) al regne de Granada.

Definició 3 – Font: Termcat

Membre de la dinastia musulmana que va regnar a Granada del 1231 al 1492.

Etimologia i/o etiologia – Font: enciclopèdia.cat

Del nom àr. *Muḥammad ibn Yūsuf ibn Naṣr*

Altres idiomes

Castellà

Anglès

Francès

Nazarita

Nazarite

Nazaréen

Imatge i possible nova definició

Persona que pertanyia a la dinastia que regnà a Granada entre 1231 i 1492 i que professava religió musulmana.

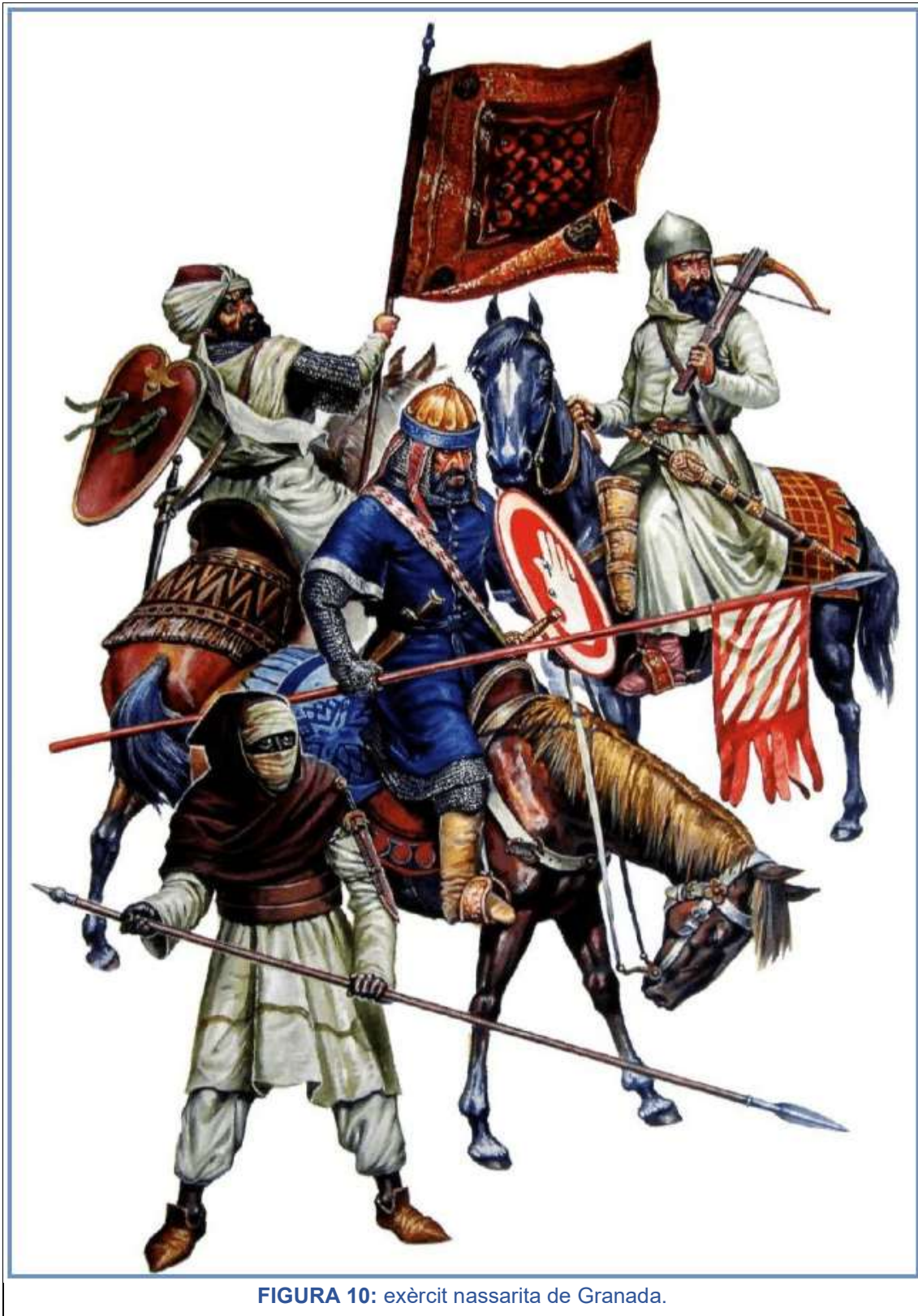


FIGURA 10: exèrcit nassarita de Granada.

TERME: OTOMÀ

Definicions		
Definició 1 – Font: diccionari.cat		
Relatiu o pertanyent als otomans.		
Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat		
Individu d'un poble turcman anomenat també osmanlita. Osmanlita: Individu d'un poble turc (del grup turcman) instal·lat a l'Àsia Menor arran de la invasió seljúcida (s XIII). Convertits a l'islam en temps d'Osman I (1259-1326), constituïren el nucli de l'imperi Otomà.		
Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Turc.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Derivat de <i>Otman</i> , nom del primer emperador dels turcs.		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Otomano</i>	<i>Ottoman</i>	<i>Ottoman</i>
Imatge i possible nova definició		
Persona què pertany al poble turc, la denominació té la seva rel en el primer emperador turc <i>Otman</i> .		

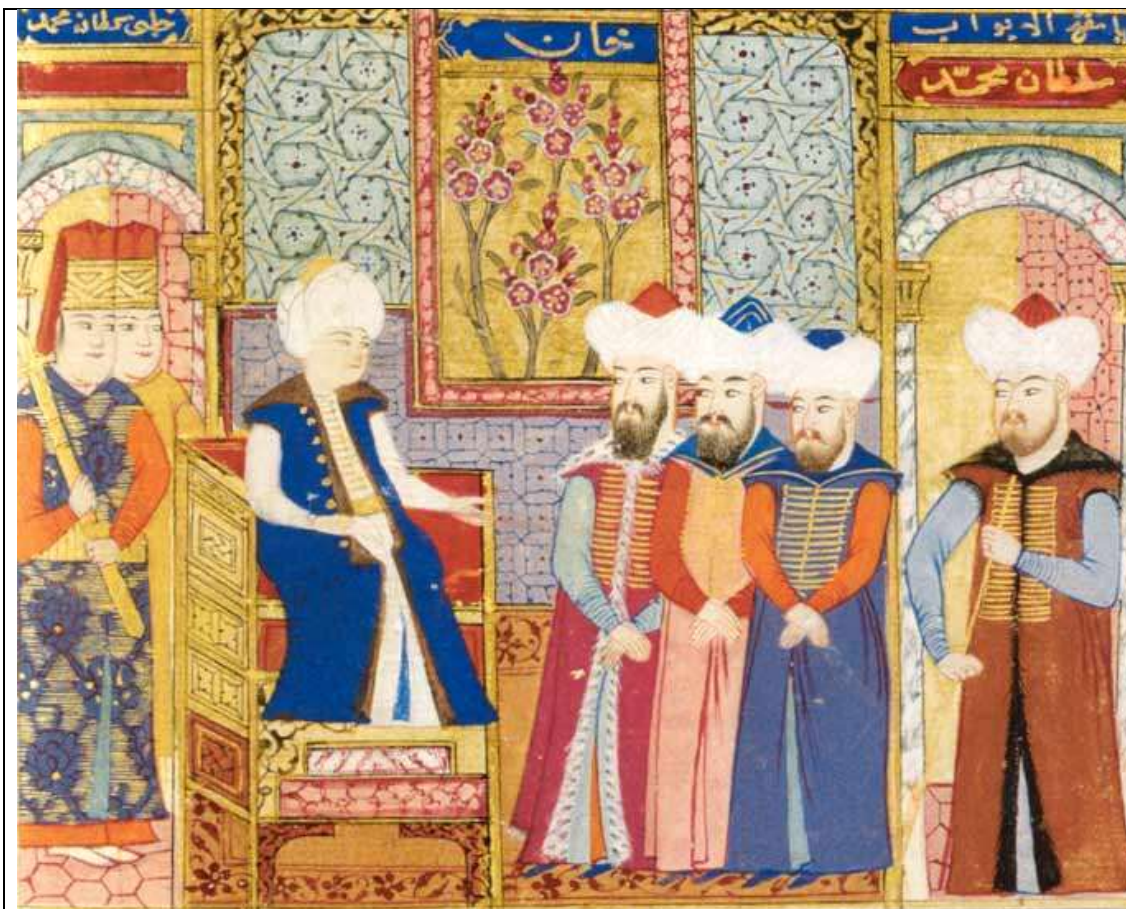


FIGURA 11: il·lustració de la cort otomana.

TERME: PACTISME

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Norma o concepte moral i jurídic, sorgit amb el feudalisme, que regulava les relacions entre les dues parts que estableixen el pacte feudal.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat


Norma o concepte moral i jurídic, sorgit amb el feudalisme, que regulava les relacions entre les dues parts que estableixen el pacte feudal.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Pacte: Acord o conveni solemne entre dues o més persones; cadascun dels punts o clàusules d'un conveni; cast. *pacto*.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Pacte: del llatí *pactum*, mat. sign.

Fonètica		
Pacte: páktə (Barc.); pákte (Val.); páttə (Palma).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Pactismo</i>	<i>Pactism</i>	<i>Pactisme</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Forma de govern sorgida amb el feudalisme, on les distintes parts arribaven a acords amb la finalitat de mantenir o fer créixer la seva influència.</p> 		
<p>FIGURA 32: il·lustració de Ferran II presidint unes corts a 1495.</p>		

TERME: PORTOLÀ

Definicions

Definició 1 – Font: [enciclopèdia.cat](http://enciclopedia.cat)

Carta nàutica d'un port.

Llibre il·lustrat amb mapes que conté la situació geogràfica dels llocs més notables de la costa a la qual és dedicat.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Oficial d'un port de mar.

Col·lecció de mapes amb descripció i notes referents a ports de mar.

Definició 3 – Font: Termcat

Mapa nàutic que conté la situació geogràfica dels llocs més notables d'un port al qual és dedicat.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

De l'italià *portolano*.

Fonètica

portolá

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Portulano</i>	----- <i>Maritime Chart</i>	----- <i>Carte maritime</i>

Imatge i possible nova definició

Mapes que feren possible la utilització de la brúixola. Aparegueren al S. XIII arribant a l'Edat Moderna, són típics dels S. XIV i XV principalment.

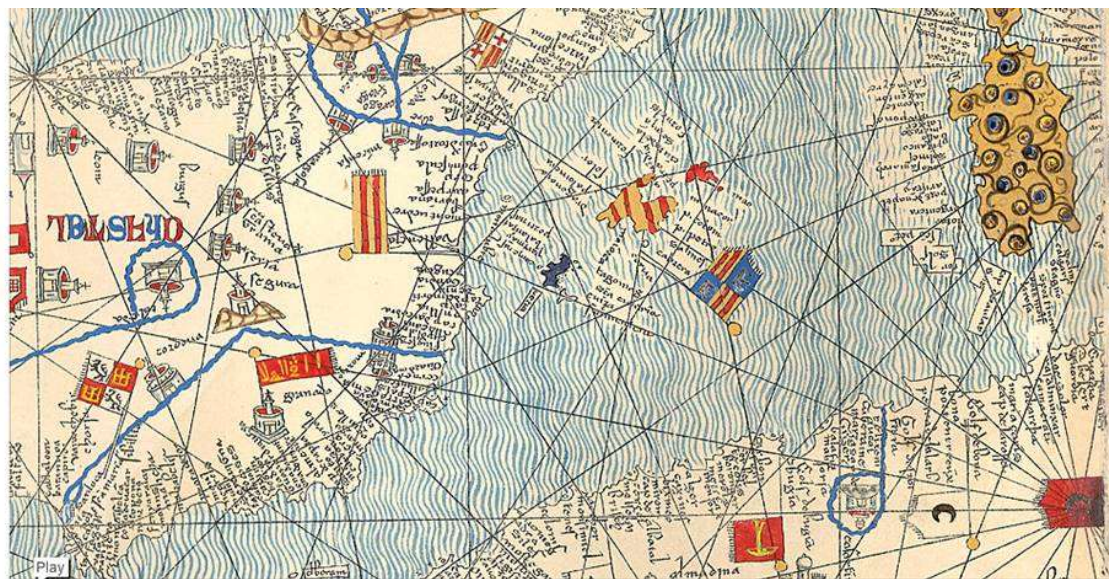


FIGURA 33: Portolà conservat a la Bibliothèque Nationale de France, «L'Atlas Català».

TERME: REGNE

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Estat o territori governat per una monarquia, absoluta o constitucional, sota la sobirania d'un cap amb títol de rei (o de reina).

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans		
Estat governat per un rei; el seu territori; temps que dura el govern d'un rei.		
Definició 3 – Font: Termcat		
Estat o territori governat per una monarquia, absoluta o constitucional, sota la sobirania d'un cap amb títol de rei o de reina.		
Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear		
Pres del llatí regnum , mat. sign.		
Fonètica		
règne (Barc.). En el llenguatge parlat predomina la forma <i>reine</i> , per castellanisme.		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Reino</i>	<i>Kingdom</i>	<i>Royaume</i>
Imatge i possible nova definició		
Estat amb territori o sense governat per una monarquia que tindrà un cap visible amb el títol de rei o reina.		
		
FIGURA 34: reproducció lliure de la bandera del regne de Mallorca.		

TERME: TEMPLLET

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

1. Construcció de planta circular constituïda per una volta o petita cúpula sostinguda per sis o més columnes, que sol servir d'aixopluc a una estàtua.

2. Construcció formada per un sostre sostingut per columnes que serveix per a posar-hi una imatge a l'interior; a mida reduïda pot formar part d'un altar.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Construcció formada per un sostre sostingut per columnes que serveix per a posar-hi una imatge a l'interior; a mida reduïda pot format part d'un altar.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Petit edifici constituït per una volta sostinguda per quatre o més columnetes

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Derivat dim. de *temple*.

Temple: pres del llatí **templum**, mat. sign.

Fonètica

téplə (or., bal.); téple (occ., val.).

Altres idiomes

Castellà

Templete

Anglès

Temple

Francès

Temple

Imatge i possible nova definició

Construcció de planta circular o quadrada, formada per columnes que sostenen un sostre. S'empra per situar al seu interior imatges normalment d'adoració o per coronar construccions més grans com a temples.



FIGURA 35: fotografia de les runes de Chichén Itzá.

TERME: TEOCRÀCIA

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Forma de govern en la qual la sobirania emana directament de la divinitat i el govern és exercit per castes sacerdotals o per monarques divinitzats.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Govern exercit directament per Déu o pels sacerdots com a representants de Déu.

Definició 3 – Font: enciclopèdia.cat

Forma de govern en la qual la sobirania és exercida teòricament per la divinitat.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Compost de *teo-* i del gr. κρατεία 'força'.

Altres idiomes

Castellà

Anglès

Francès

Teocracia

Theocracy

Théocratie

Imatge i possible nova definició

Forma de govern on el cap justifica el seu càrrec, convencent al poble de ser l'intermediari entre els desitjos de la o les divinitats i els governats.



FIGURA 36: il·lustració idealitzada d'un ritual teocràtic.

TERME: TRINQUET

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

1. Pal més pròxim a proa en les embarcacions de més d'un pal.
2. Verga més baixa del trinquet.
3. Vela que s'enverga en el trinquet.

Definició 2 – Font: Institut d'Estudis Catalans

El pal més pròxim a la proa, en un vaixell de més d'un pal; la vela que s'enverga en el dit pal.

Definició 3 – Font: enciclopèdia.cat

Vela que s'enverga en el trinquet.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

V. triquet:

Incerta. El que és segur és que la forma *triquet* és més antiga que *trinquet*, tant en català com en castellà (car apareix documentat abans *triquete* que *trinquete*). S'han proposat diverses etimologies, poc acceptables, com el llatí **triquetrum**, 'triangular'. Segons Corominas DECast, s. v. *trinquete*, és probable que aquest mot vingui del fr. *triquet* que significava 'bastó', cosa que no és infundada si consideram que el triquet és el pal més petit de l'embarcació. El mateix Corominas opina que el *triquet* com a terme de nàutica i el *triquet* com a nom del lloc destinat a jugar a la pilota tenen el mateix origen, cosa que tampoc és improbable, però mentre no es consolidi aquesta teoria preferim donar els dos significats en articles diferents. Hi ha altres accepcions del mot *triquet* que no semblen fàcilment adheribles ni al concepte de 'pal o vela de proa' ni al de 'joc de pilota', com és el *triquet* nom d'ocell i el *triquet* 'temps oportú', etc., als quals dedicam articles especials.

Fonètica

trin̄két (or.); trin̄két (val.).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Trinquete</i>	<i>Ratchet</i>	<i>Triquet</i>

Imatge i possible nova definició

Denominació amb la qual es coneix tant al pal més proper a la proa dels vaixells de més d'un pal; com a la vela que s'enverga al mateix.



FIGURA 37: Vaixell de la *Virgen* del Museu Naval de l'ajuntament de *Santa Cruz*.

Definicions

Definició 1 – Font: [diccionari.cat](#)

1. adj Relatiu o pertanyent als vikings. Una nau *viking*.
2. m i f Nom donat als pirates procedents de les terres escandinaves que, des del segle VIII, atacaren els països de l'Occident europeu.

Definició 2 – Font: [Diccionari Invers de la Llengua Catalana](#)

- Individu d'un poble mariner escandinau que s'expandí per les costes europees.
- Relatiu o pertanyent als vikings.

Definició 3 – Font: [enciclopèdia.cat](#)

Nom donat als navegants comerciants i guerrers procedents de les terres escandinaves que, entre els segles VIII i XI, atacaren els països de l'Occident europeu, colonitzaren territoris del nord de l'Atlàntic i explotaren rutes comercials que s'estenien de les illes Britàniques fins a Bizanci.

Etimologia i/o etiologia – Font: [Gran Diccionari de la Llengua Catalana](#)

[Abans de l'Ortografia de l'IEC del 2016 s'escrivia **víking**]

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
<i>Vikingo</i>	<i>Viking</i>	<i>Viking</i>

Imatge i possible nova definició

Definició trobada a [enciclopèdia.cat](#): Nom donat als navegants comerciants i guerrers procedents de les terres escandinaves que, entre els segles VIII i XI, atacaren els països de l'Occident europeu, colonitzaren territoris del nord de l'Atlàntic i explotaren rutes comercials que s'estenien de les illes Britàniques fins a Bizanci.



FIGURA 38: il·lustració de vikings preparats per a la batalla.

TERME: VIRREI

Definicions

Definició 1 – Font: [diccionari.cat](#)

Alt funcionari politicoadministratiu que governa un virregnat com a representant del rei o en lloc seu i, per tant, amb plenitud de jurisdicció civil, criminal i administrativa.

Definició 2 – Font: [enciclopèdia.cat](#)

Alt funcionari politicoadministratiu que governa un virregnat com a representant del rei o en lloc seu i, per tant, amb plenitud de jurisdicció civil, criminal i administrativa.

Definició 3 – Font: [Institut d'Estudis Catalans](#)

Governador d'un país en nom i autoritat del rei

Etimologia i/o etiologia – Font: [Institut d'Estudis Catalans](#), [Diccionari català-valencià-balear](#)

Del llatí **vice regis**, 'en lloc del rei'.

Fonètica

biréj (Barc., Val.); viréj (Palma).

Altres idiomes

Castellà	Anglès	Francès
Virrey	Viceroy	Vice-roi

Imatge i possible nova definició

Alt funcionari que governa amb plenitud de poders en lloc del rei, normalment a territoris allunyats de la seu principal de la monarquia.



FIGURA 39: retrat de Pedro Téllez-Girón y Velasco anomenat el «virrey temerario».

TERME: PIRATA

Definicions

Definició 1 – Font: diccionari.cat

Individu que dirigeix la tripulació --o que en forma part-- d'una embarcació dedicada a capturar altres embarcacions per tal de robar-hi.

Definició 2 – Font: enciclopèdia.cat

Tripulant o passatger d'una embarcació o d'una aeronau que se n'apropia violentament, generalment amb finalitats polítiques.

Definició 3 – Font: Institut d'Estudis Catalans

Lladre de mar, que navega il·legalment i amb intenció de fer preses.

Etimologia i/o etiologia – Font: Institut d'Estudis Catalans, Diccionari català-valencià-balear

Pres del llatí **pirata** (< grec πειρατής), mat. sign.

Fonètica		
pirátə (or., bal.); piráta (occ., val.).		
Altres idiomes		
Castellà	Anglès	Francès
<i>Pirata</i>	<i>Pirate</i>	<i>Pirate</i>
Imatge i possible nova definició		
<p>Persona que dirigeix o forma part de la tripulació d'un vaixell que té l'objectiu de fer presa en altres embarcacions per mitjans violents amb la intenció de treure'n un profit econòmic.</p>		
		
<p>FIGURA 40: retrat del pirata barbaresc Barba-roja.</p>		

3.2.3.1. OBJECTIU DEL GLOSSARI

Es fa necessari dir que els termes tractats només són uns pocs dels quals es podria estudiar en el present tema. Un glossari és una eina viva que hauria d'augmentar, disminuir o modificar-se depenent de les necessitats que tinguin els seus usuaris. En el sentit de ser un recull de ràpida consulta o bé un treball més extens on es pugui aprofundir en els significats dels termes que es desitgi estudiar. Aquesta és precisament l'ensenyament que es pretén donar als alumnes.

6.3. 4T ESO – LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL I LA REVOLUCIÓ RUSSA EN MODEL DE CLASSE INVERTIDA

Per a l'explicació de la següent UD, es proporcionarà a l'alumnat el temari destinat a cada sessió abans de l'assistència a classe. Aquest temari, com ja s'ha comentat es pot proporcionar bé mitjançant un vídeo, pàgina web o bé en paper depenent de les circumstàncies de l'alumnat i l'IES. El tems de les sessions es destinarà a la resolució de dubtes.

La Primera Guerra Mundial (1914 – 1918) té com una de les seves causes principals les grans rivalitats que sorgiren en els enfrontaments dels Imperis colonials. Els estats europeus començaren a armar-se i establir una complexa xarxa d'aliances en previsió del conflicte que s'estava gestant. Si bé és cert que la Segona Guerra Mundial va ser molt més destructiva que la Primera, també és cert que va ser a la Primera on a gran escala es va incloure a la població civil com a objectiu de les operacions militars, a més a més de l'aparició d'armament i tàctiques completament noves pel moment històric en què tingueren lloc els esdeveniments.

En aquest context a Rússia, una doble revolució (1917) causada en gran mesura per l'entrada del país a la Guerra, va provocar la caiguda dels tsars i l'aparició d'un nou model de govern, el primer estat socialista del món.

6.3.1. EL CALD DE CONREU PER A LA GUERRA

El clima que es vivia als darrers anys del segle XIX i principis del XX només es pot qualificar de pau armada. En aquest sentit una sèrie de fets tingueren un gran pes en el conflicte que esclatarà el 1914:

Els enfrontaments colonials es donaren, en gran manera, per l'entrada tardana d'Alemanya a la cursa colonitzadora. Mitjançant la conferència de Berlín (1885) s'intentaren establir una sèrie de mesures amb la intenció d'arribar a acords entre les potències, però de manera infructuosa. Les tensions podien esclatar a qualsevol banda, però va ser al Marroc, als inicis del segle XX, on es dona l'escenari principal d'enfrontaments. El 1905 Alemanya ofereix suport al soldà per a enfrontar els francesos, que tenien la intenció d'establir un protectorat. Però a la conferència d'Algesires (1906) es va posar fre a les intencions alemanyes, ja que es va establir un protectorat francoespanyol. Tanmateix el 1911 Alemanya,

rere una insurrecció al Marroc, envià vaixells de guerra amb el pretext de protegir els súbdits alemanys. A aquest moment El Regne Unit, tradicional rival de França, donà suport als francesos. Però la pressió exercida pels alemanys va aconseguir l'ampliació de la colònia del Camerun.

L'exacerbació dels nacionalismes va ser un altre dels factors principals de la gestació del conflicte. Les distintes potències europees adoptaren mesures extremes en la defensa dels seus propis interessos, tant al vell continent com a les colònies. Hi va haver una exaltació extrema dels valors d'identitat de cada nació que generà un ambient de desconfiança extrem. En aquest context sorgiren aspiracions d'independència d'alguns pobles europeus amb la intenció d'alliberar-se de la tutela dels vells imperis. Això va succeir amb una especial intensitat a la regió dels Balcans, dominada per l'Imperi turc, que es va convertir en una zona amb intenses tensions internacionals. De la mateixa manera, francesos i alemanys, s'enfrontaren perquè Alemanya va ocupar les regions d'Alsàcia i Lorena, a causa de la guerra francoprussiana. En darrer lloc, però probablement un dels principals motius de tensions, va ser la intensa rivalitat entre Alemanya i Regne Unit pel control econòmic i comercial d'Europa i pel domini de les rutes de transport.

Pel que fa a la zona dels Balcans, a causa de la decadència que patia l'Imperi turc, Àustria-Hongria volia expandir els seus dominis per aquesta zona. Però això entrava en conflicte amb les aspiracions sèrbies i de l'Imperi rus, amb les mateixes intencions, volent arribar a controlar els estrets del Bòsfor i els Dardanel, obrint així els seus dominis al Mediterrani. El 1908 l'Imperi austrohongarès es va annexionar Bòsnia i Hercegovina, el que va agreujar les tensions a la zona dels Balcans, provocant dues guerres consecutives el 1912 i 1913 que contribuïren a empitjorar la situació. Aquests conflictes serviren per establir a Sèrbia, amb el suport de Rússia, com la potència dominant de la zona. En aquest context Àustria-Hongria temia l'alçament dels pobles eslaus que difícilment controlava. Així doncs va cercar el suport d'Alemanya en contra de Rússia.

Totes aquestes tensions provocaren que les distintes potències s'aboquessin a un complex sistema d'aliances militars en previsió de l'imminent enfrontament.

Així doncs el 1882, la Triple Aliança estava formada per Alemanya, Àustria-Hongria i Itàlia. Per la seva part França es va aliar amb Rússia i va millorar les relacions amb el Regne Unit, seriosament deteriorades als distints conflictes colonials, signant la Triple Entesa el 1907. A més a més dels pactes s'inicià una cursa d'armament on els estats invertiren enormes quantitats del seu capital. En aquest context a principis del segle XX, qualsevol incident podia donar inici a la contesa. Aquest es va donar en l'assassinat de l'arxiduc austríac Francesc Ferran el juny del 1914.

6.3.2. EL CONFLICTE

El 28 de juny del 1914 un estudiant bosnià relacionat amb organitzacions nacionalistes sèrbies va dur a terme l'assassinat de l'hereu de l'Imperi austrohongarès, Francesc Ferran, a Sarajevo, capital de Bòsnia ocupada des del 1908 pels austrohongaresos. Així doncs Alemanya va influenciar a Àustria perquè acuses Sèrbia d'haver instigat l'atemptat. Així doncs li declarà la guerra el 28 de juliol. Rússia, aliada de Sèrbia des dels conflictes als Balcans, intervé per protegir-la i declarà la guerra a Àustria. Alemanya, defensant els pactes adquirits amb Àustria declara la guerra a Rússia i França. El Regne Unit, fent el mateix, declara la guerra a Alemanya i Àustria. Només Itàlia es va mantenir neutral al principi del conflicte.

El principi del conflicte es pot nomenar com una guerra de moviments. El front occidental va ser el lloc on començaren les operacions militars. El pla *Schlieffen* consistent en una ràpida operació alemanya, on els seus exèrcits atacaren França entrant per Bèlgica i Luxemburg, amb la intenció de derrotar-la de manera fulminant i, d'aquesta manera, poder dirigir la seva atenció al front oriental. Al setembre del mateix 1914 els exèrcits alemanys arriben a 40 kilòmetres de París. Però gràcies a la ràpida reorganització de les forces angleses i franceses, els alemanys varen ser frenats a la batalla del *Marne*. Per la seva part, al front oriental, a la batalla de *Tannenberg* els alemanys derroten a Rússia, que per la seva banda, reaccionen i aconsegueixen arribar a la frontera amb Àustria-Hongria. A la zona dels Balcans els atacs austríacs contra Sèrbia també resulten aturats.

El resultat de la batalla del *Marne*, va ser que els diversos fronts quedaren estàtics. Al front occidental es caven trinxeres des de Suïssa fins al mar del Nord. Aquesta va ser la part més funesta del conflicte on cada escaramussa costava més i més soldats. Els governants dels distints països, no volent desistir de les seves ambicions, cercaren nous aliats. Així doncs a les acaballes de 1914 Turquia entra a la guerra, rere molts dubtes, de part de la Triple Aliança; el 1915 serà Bulgària i Itàlia, les què donaran suport a la Triple Entesa; i el 1916 Romania també s'incorporarà a la Guerra donant suport a l'Entesa. El mateix 1916 Alemanya inicia una nova ofensiva al front occidental, però els francesos resistiran durant mesos a la batalla de Verdun. Britànics i francesos, al juliol d'aquell any, a la batalla del Somme, atacaran amb resultats infructuosos les línies alemanyes.

El final de la guerra estarà marcada per l'entrada dels EUA. El 1917, a causa de la violència extrema de les escaramusses a les trinxeres, desertaran milers de soldats arribant a amotinar-se, en nombroses ocasions, al mateix front. Per la seva part, a Rússia, triomfa la revolució bolxevic, amb el resultat de la pau de Brest-Litovsk entre els revolucionaris i Alemanya. Rússia es retirarà del conflicte amb grans pèrdues econòmiques i també territorials. Però aquell mateix any, EUA, després de què el transatlàntic Lusitania fos enfonsat per un submarí alemany entra a la guerra del bàndol de l'Entesa. Al front oriental, italians, francesos i britànics, el 1918, derrotaran els austríacs i els seus aliats. Els imperis de Turquia i Àustria-Hongria demanen l'armistici. Al front occidental Alemanya fou derrotada a la segona batalla del *Marne*, produint-se revoltes tant a l'exèrcit de terra com a la marina, agreujades per manifestacions obreres en contra del govern. L'11 de novembre del 1918 Alemanya signa l'armistici.

6.3.3. EL PATIMENT DE LA GUERRA

A la Primera Guerra Mundial milers de joves varen ser enviats a lluitar al front, ells foren els autèntics protagonistes del conflicte. L'experiència patida per aquestes persones, especialment la situació a les trinxeres, va marcar tota la seva generació.

Aquest moment del segle XIX es va caracteritzar perquè tota la tecnologia i la inventiva de l'home es va destinar a la guerra. En aquest sentit, a part, de la

fabricació de metralladores i canons amb més potència ofensiva, varen aparèixer per primer cop: carros de combat, avions i el gas com a arma. Aquests i d'altres enginys foren les eines emprades per matar a milers de persones. Aquests avanços, tots posats al servei de la destrucció, causaren un nombre molt més elevat de víctimes de què era habitual en altres conflictes. Un altre dels trets què caracteritza aquest conflicte era la situació a les trinxeres, la rutina diària dels soldats es basava a resistir els bombardejos de l'artilleria enemiga. De manera periòdica es duïen a terme ofensives amb la intenció de debilitar l'enemic. La infanteria sortia del parapet de les trinxeres per avançar per terra de ningú baix el foc de les metralladores. En aquest context, en què els nous tipus d'armament provocava gran quantitat de ferits a causa de la metralla, es muntaren hospitals de campanya on uns autèntics herois atenien els ferits, metges i infermeres. A la Primera Guerra Mundial ja existia la Creu Roja que assistia als ferits i presoners dels diferents bàndols. Tenien la funció d'ajudar a les persones, sense distinció de nacionalitat.

6.3.4. GUERRA TOTAL

La Gran Guerra (1914 – 1918) va significar el sorgiment d'una nova manera de fer la guerra. Les lluites ja no es limitaven únicament als camps de batalla, ni als soldats professionals, sinó que tant els recursos dels diferents països com la població civil es destinaven a fer funcionar la maquinària del conflicte.

El nou tipus d'exèrcit nacional què implicava que el gruix de la població civil masculina es veia abocada als combats va ser fatal per la població en general, ja que molts de marits, germans, fills i pares participaren, moriren i foren ferits al conflicte. A més a més quan es parla de guerra de moviments, cal tenir en compte invents destinats a la maquinària bèl·lica com foren els ferrocarrils i els vehicles de motor. A causa de la nova capacitat de desplaçament de què gaudien els exèrcits, es va crear un dels primers moviments de refugiats a les zones de: Bèlgica, nord-est de França, Prússia, Rússia i Sèrbia. On hi va haver un èxode de milions de persones civils que fugien de l'horror de la guerra. A més a més els no lluitadors no estigueren en millors condicions, la necessitat constant de producció de municions i nou armament va fer que dones i homes s'utilitzessin de forma massiva en les fàbriques. Això es pot relacionar amb la caiguda en la

producció dels béns de consum, ja que era prioritari la fabricació d'armament, era una economia de guerra destinada únicament al conflicte. Motiu pel qual va aparèixer la fam a nombroses zones afectades per la confrontació. Cal mencionar el paper de les tropes colonials, què contribuïren a fer créixer el nombre de soldats que lluitaven a les trinxeres, a més a més d'estendre el conflicte des d'Àfrica fins a l'Extrem Orient.

Dins aquesta economia de guerra i per combatre la manca de moral de la població, els estats, empraren per primer cop de la propaganda de guerra. Mitjançant les tècniques del màrqueting, aquest tipus d'estratègia va manipular l'opinió pública de cada bàndol contendent. Així s'emprava de manera recurrent l'exaltació de la pàtria pròpia i l'odi a l'enemic. Igualment es va recórrer a la censura de premsa i la manipulació de les comunicacions amb la intenció de crear un estat unànim d'opinió. No es permetia cap opinió què fos contrària al conflicte, els que no hi estaven d'acord eren detinguts i silenciats.

6.3.5. LES CAUSES DE LA REVOLUCIÓ RUSSA

La primera revolució socialista es va produir a Rússia com a conseqüència directa de l'entrada d'aquesta a la Gran Guerra. Aquesta revolució sense precedents del 1917 va transformar de manera radical el sistema econòmic, polític i social del país.

Rússia al començament del segle XX, era un país amb un règim de govern d'absolutisme monàrquic. El tsar estava en possessió d'un poder absolut amb el qual governava per decret. Tenia un poder completament autocràtic en què no estava sotmès a cap constitució i no havia de respondre davant de cap parlament.

A més a més l'estructura social i econòmica de Rússia era de les més endarrerides d'Europa. L'agricultura era la principal activitat econòmica i la terra era la possessió d'una aristocràcia privilegiada. La majoria de la població, eren pagesos, que al segle XX encara estaven sotmesos a un règim que es podria qualificar de feudal, desaparegut ja de quasi tota Europa. Estaven en unes condicions de vida miserables i la servitud es va mantenir fins al 1865. Encara que s'abolís la servitud nominalment el poder de l'aristocràcia terratinent es mantingué intacte. Hi havia algunes zones com Moscou o San Petersburg en

què gràcies al capital estranger va començar a sorgir un progrés industrial. Aparegué un nombrós proletariat industrial, que amb unes condicions miserables i uns sous minsos, treballava a les fàbriques.

Entre els pagesos varen sorgir els primers corrents d'oposició, foren els populistes i els anarquistes, però aquests no oferien unes alternatives clares. Mentre que entre els treballadors de les fàbriques es varen estendre les idees marxistes. El Partit Obrer Socialista Rus, amb en Lenin com a líder, es va fundar el 1898. El partit es va escindir entre els menxevics i els bolxevics. Partidaris, aquests últims, del camí revolucionari, ja que no creien en la capacitat del tsarisme per a dur a terme reformes. A principis del segle XX va aparèixer el Partit Democràtic Constitucional, partit liberal burges. I més a l'esquerra se situava el Partit Social-Revolucionari de gran influència entre els pagesos.

Cal destacar la revolta del 1905 on es demanava el fi de l'autocràcia. En aquest sentit es va celebrar una manifestació pacífica que va ser resposta amb una repressió contundent per part del tsar, és el nomenat Diumenge Sagnant. Però continuaren les vagues i manifestacions i els treballadors varen crear els consells d'obrers, pagesos i soldats, anomenats soviets per a organitzar-se. Donada la situació el tsar va prometre convocar eleccions per sufragi universal a la Duma, el Parlament, a més a més de promoure una reforma agrària. Però no va complir les seves promeses i rere poc temps va clausurar la Duma tornant al govern autocràtic.

Amb la situació explicada, el 1914 moment en què Rússia entra a la Gran Guerra, no estava preparada per un conflicte d'aquesta durada i magnitud. Ni l'exèrcit, ni els seus mitjans de transport eren eficaços i la indústria no estava preparada per a complir les expectatives de fabricació d'armament necessàries. A Rússia, donada la seva situació, més que a cap altra país es va estendre la fam, donades les exigències del conflicte. Va créixer el malestar entre la població, tant d'obrers, com de pagesos i soldats. El govern del tsar Nicolau II va quedar desacreditat. La guerra va ser l'oportunitat dels que s'oposaven al tsarisme de fer caure el règim.

6.3.6. LA REVOLUCIÓ

El 23 de febrer de 1917 hi va haver una gran manifestació a Petrograd. A continuació es va donar una vaga general i amotinaments als quarters. El tsar va acabar abdicant i es proclamà la república dirigida per un govern provisional, que es comprometé a convocar eleccions constituents amb la intenció de què Rússia fos una democràcia parlamentària. El nou govern estava dominat pels cadets i esseristes, tots ells partits burgesos. Es van decretar una sèrie de reformes polítiques i socials. Però mantenint alhora els compromisos del país amb els aliats de la Gran Guerra. Fet que impedia que les condicions de la població milloressin i què comencés la reforma agrària. Els soviets, davant el descontentament popular, demanaren la retirada de la guerra, exigint la destitució del govern. Les forces que havien enderrocat al tsar es varen començar a fragmentar generant-se una dualitat de poders on s'enfrontaven el govern provisional i els soviets.

Els bolxevics guanyaren el suport de la majoria dels soviets. Lenin tornà a Rússia de l'exili per propugnar les Tesis d'abril. A aquestes, marcava la ruta que calia seguir per enderrocar el govern provisional i instaurar un govern de soviets obrers i pagesos, signar la pau amb Alemanya, repartir les terres entre els pagesos, cedir la direcció de les fàbriques als obrers, nacionalitzar la banca i reconèixer les nacionalitats de l'Imperi. Amb el suport de la Guàrdia Roja, milícies armades creades pels mateixos soviets, es va preparar una insurrecció pel dia 25 d'octubre de 1917. Els revoltats ocupen Petrograd, prenent el Palau d'Hivern destituint el govern Provisional. La revolució es va estendre per Moscou i els principals nuclis industrials del país. A Petrograd es va reunir el 2n Congrés dels Soviets de Rússia i va proclamar un govern obrer presidit per Lenin on figuraven Trotski i Stalin. El novembre de 1917 es van celebrar eleccions a l'Assemblea Constituent, convocades pel govern provisional. Els bolxevics obtenien únicament el 25% dels escons, encara que eren majoritaris a les ciutats i les zones industrialitzades. Amb el temor que els grups contraris a la Revolució ocupessin la Duma, Lenin va dissoldre l'Assemblea posant fi al pluralisme polític a la nova Rússia soviètica. D'aquesta manera el nou govern decretà les primeres mesures revolucionàries: s'expropiaren les terres per repartir-les entre els

pagesos i les fàbriques es varen quedar sota el control dels comitès obrers. A més a més es va signar el Tractat de Brest-Litovsk el 1918 amb Alemanya, pel que Rússia va haver d'acceptar dures pèrdues territorials.

Els terratinents i l'exèrcit, partidaris de la tornada del tsarisme; o bé partidaris del liberalisme, la burgesia, el 1918 es varen alçar contra el govern dels soviets. Va ser l'Exèrcit Blanc el que amb l'ajuda de tropes franceses, britàniques, japoneses i nord-americanes, s'enfrontà amb l'Exèrcit Roig, organitzat pels bolxevics i dirigit per Trotski. Varen ser tres anys de guerra civil d'una crueltat extrema per a la població. A causa, tant per l'escassetat d'aliments com pels morts en la contesa. El 1921 l'Exèrcit Roig va aconseguir imposar-se. Però aquesta guerra va contribuir significativament a l'enduriment del règim soviètic.

6.3.7. EL FINAL DE LA GRAN GUERRA

La Primera Guerra Mundial va resultar en un desastre demogràfic i econòmic sense precedents a l'època. Varen ser deu milions de soldats morts en combat, juntament amb les víctimes civils afectades per la manca d'aliments, les malalties provocades per la mateixa i l'absència de naixements durant el conflicte. Per tot plegat es va donar una reculada demogràfica generalitzada. Econòmicament, la Gran Guerra va suposar la pèrdua de l'hegemonia europea. Els països que entraren al conflicte es varen empobrir. La potència industrial d'Europa es va reduir el 40%, i l'agrícola el 30%. A Europa tots els països estaven endeutats, d'on cal destacar els doblers que se li devien als EUA pels préstecs de guerra. Per altra banda, els Estats Units varen ser els grans beneficiats de la guerra. La seva economia es va convertir en líder mundial. Es va doblar el seu producte nacional brut els anys que va tenir lloc el conflicte i el dòlar substituï la lliure esterlina com a moneda forta en les transaccions internacionals.

Pel que fa a la manera com es va organitzar el fi de les hostilitats, el gener del 1919 es va inaugurar a París una conferència per establir les condicions de la pau. Cal destacar el Tractat de Versalles que imposà les condicions de pau a Alemanya. Aquest va ser el tractat més important, al mateix es declarava a Alemanya responsable de la guerra i l'obligaven a pagar fortes indemnitzacions pels danys causats. De la mateixa manera quedava desposseïda del seu imperi, que es va repartir entre el Regne Unit i França. Finalment, es reduïa al mínim

l'exèrcit i l'armada alemanya i es dividia part del seu territori entre els vencedors. A més a més hi va haver tot un seguit de tractats a signar amb Àustria, Bulgària, Hongria i l'Imperi turc. Mitjançant aquests tractats es va imposar la fragmentació dels imperis, juntament amb la remodelació de les fronteres europees. Aquests diversos tractats de pau varen conformar un nou mapa d'Europa. Així doncs l'objectiu era acabar amb els antics imperis i formar noves nacions amb la finalitat d'un Estat per cada nacionalitat. Però la realitat és que les noves fronteres i les nacionalitats no es corresponien. Thomas Woodrow, el president nord-americà, va aportar els 14 punts de Wilson, on blasmava la seva visió d'una pau fundada en la concòrdia i l'absència de revenja. A proposta seva es va crear la Societat de Nacions, SDN. Una organització internacional que havia de garantir la pau i la cooperació entre Estats. Però a causa de les condicions imposades pels vencedors, els vençuts no s'integraren a l'SDN. Tampoc ho feren l'URSS, i de fet ni tan sols els mateixos EUA. Al final la SDN no va tenir influència en la política internacional.

Els tractats i acords als quals es va arribar només serviren per obrir noves possibilitats de conflicte, com ha demostrat la Història. Alemanya va considerar les condicions imposades pel Tractat de Versalles com una humiliació, motiu pel qual es va exacerbar el nacionalisme i l'anhel de revenja. De la mateixa manera Itàlia es va sentir frustrada pel fet de no rebre les reivindicacions territorials que havia demanat, rere la lluita amb els seus antics aliats de la Triple Aliança. D'aquesta manera va créixer un fort moviment nacionalista a aquest país. Per altra banda, la Revolució Russa del 1917 va crear una nova situació de tensió. Des de Rússia s'animava a les forces revolucionàries de tota Europa. Així doncs es produïren alçaments a Alemanya i Hongria. El que ja anunciava un nou conflicte entre capitalisme i comunisme.

6.3.8. UN MÓN DE CULTURA

Abans de l'esclat de les hostilitats, durant la primera meitat del segle XX aparegueren a Europa una sèrie de moviments, sobretot pictòrics, que reberen el nom de primeres avantguardes. Tots aquests moviments, des de distints enfocaments, coincidien en qüestionar l'art del passat. Així doncs varen rebutjar qualsevol imitació de la realitat i experimentaren amb noves tècniques i materials.

EL FAUVISME

Moviment que va néixer a París el 1905, es va caracteritzar per la distorsió de la perspectiva i per l'ús autònom del color respecte a la forma i la realitat. Així doncs, els colors no coincidirán amb l'objecte representat, sinó que hi prevaldrà la visió subjectiva i estètica de l'artista.

L'EXPRESSIONISME

Moviment pictòric centrat a l'expressió dels sentiments i les emocions humanes. S'empraran les línies trencades, de formes corbes i anguloses, de colors exaltats i molt contrastats. Aquest estil de caràcter eminentment germànic, va permetre als artistes reflectir l'angoixa existencial de l'individu en la societat moderna.

EL CUBISME

Moviment caracteritzat per la construcció geomètrica de l'espai i la superposició en un mateix pla de diferents visions d'un objecte o figura. Amb això s'aconsegueix trencar el punt de vista únic, és a dir, la perspectiva i la profunditat en l'obra que es feia servir des del Renaixement. Els principals temes eren els retrats i les natures mortes, que es representaven de manera simplificada a partir de formes geomètriques. Un dels autors més representatius d'aquest moviment va ser Pablo Picasso.

Al cubisme es poden diferenciar dues etapes:

- Fase analítica: caracteritzada per una forta restricció cromàtica de tonalitats càlides i fredes i la geometrització compositiva.
- Fase sintètica: on apareix el collage, tècnica en què s'empren diversos materials enganxats a la pintura.

EL FUTURISME

Moviment fundat a Itàlia per Filippo Tomaso Marinetti que agrupava artistes que proclamaren la mort de l'art del passat i varen exaltar el poder de la màquina, el moviment i la tecnologia, símbols del món modern. Els artistes futuristes tenien la intenció de reproduir a les seves obres la sensació de velocitat, dinamisme i canvi. Per aquest motiu varen inventar una nova tècnica, el simultaneisme, que consistia a repetir les imatges successivament i de manera superposada, creant una seqüència fílmica. Derivat del futurisme, el 1914, va sorgir la pintura metafísica, que recreava realitats inquietants.

6.4.1. CLASSE D'INTRODUCCIÓ, DIARI D'UN SUPERVIVENT

L'eix temàtic i el fil conductor de la classe serà la Gran Guerra, és a dir la Primera Guerra Mundial, fets que s'iniciaren a Europa afectant el Món sencer entre 1914 i 1918, malgrat això cal remuntar-se a principis del segle XX i abordar més enllà del 1920 per poder entendre l'abans i el després del conflicte.

En aquest context cal destacar el protagonisme que varen tenir les trinxeres, lloc principal de lluita durant aquest conflicte. A les trinxeres s'enfrontaren milions de persones d'un bàndol i un altre, on vivien i morien en unes condicions miserables. A les trinxeres les persones deixaven de ser humans per passar a ser instruments en mans dels militars que els empraven com a peces d'escacs pels seus plans.

El concepte de Guerra Total, on s'aplica la tècnica industrial a la guerra per primera vegada, és un dels factors més determinants d'aquest conflicte. Les potències europees que dominaven el món amb les seves polítiques imperialistes es van llançar a una competició pel poder absolut, a una guerra amb tàctiques antigues però amb armes modernes. Les conseqüències les van pagar els milions de soldats i civils morts amb famílies i països destrossats. El món i la seva mentalitat tal com el coneixíem, va desaparèixer. La guerra deixava de ser una situació on els generals s'enfrontaven en camps de batalla per arribar a tots els racons i afectar a tota la nació per a satisfer els interessos d'uns pocs industrials que es beneficiaven de la mateixa i que pretenien allargar-la fins al màxim. Però el trauma per a l'europeu del segle XX que creia ser l'amo del món va ser majúscul. L'ésser humà es va adonar que està capacitat per a entrar en una espiral violenta que va destruir les mateixes comoditats i avanços tècnics que amb tant esforç s'havien aconseguit. La ciència serveix per a l'avanç i el progrés, però també per a crear de forma massiva, eines per a autodestruir-nos.

6.4.1.1. DIARI/PORTAFOLIS

Els alumnes hauran de confeccionar un portafolis en forma de diari. S'hauran de crear un personatge que visqués els esdeveniments de la Gran Guerra que hauran d'anar completant al llarg de les distintes sessions. Amb la culminació

final que serà el relat de la vida a les trinxeres d'una extensió d'entre dues i tres pàgines.

Es reservaran dues sessions per a la narració per part dels alumnes de les seves històries. Aquestes seran avaluades pels seus companys segons la rúbrica següent:

Criteris per les Narracions	
Excel·lent	La història resulta atractiva i immersiva, a més a més del personatge creïble i atractiu. S'observa a la narració tots els elements de les distintes sessions.
Satisfactori	La narració és captivadora i el personatge complet. A la narració s'observen tots els elements de les distintes sessions.
Acceptable	La narració resulta entretinguda i a la mateixa es detecten tots els elements de les distintes sessions.
Necessita millorar	No s'observa tots els elements de les distintes sessions a la narració. A més a més no es demostra habilitat en el discurs.

6.4.1.2. OBJECTIUS DEL PROGRAMA

Mitjançant aquesta metodologia es pretén aprofundir en les causes, conseqüències, fets i derivacions de tota mena, analitzant-los juntament amb les mentalitats de les persones que patiren i protagonitzaren el conflicte.

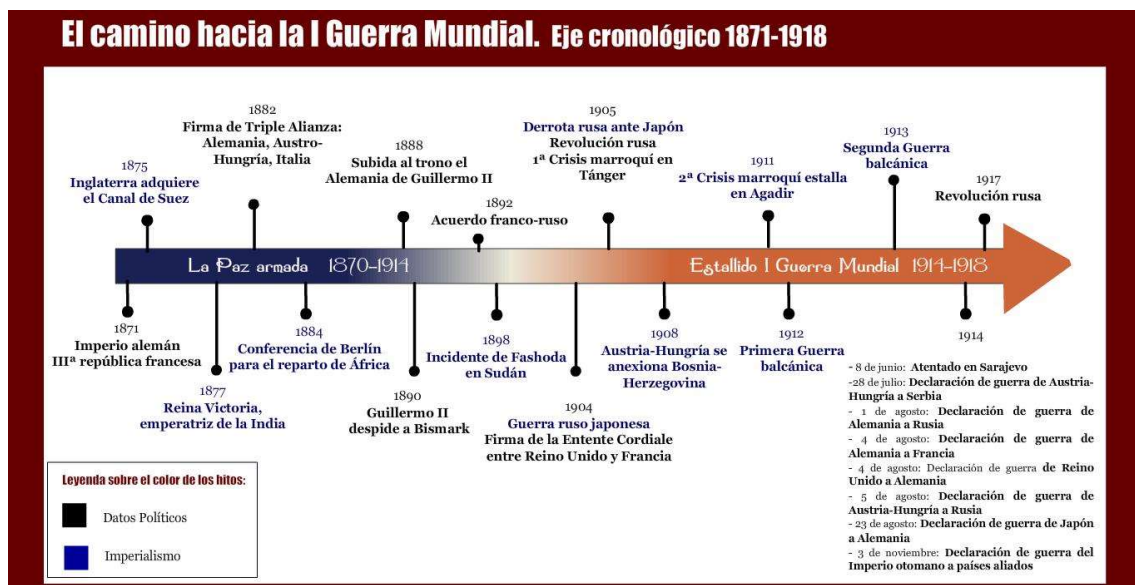


FIGURA 30: eix cronològic entre els anys 1871 – 1918.

6.4.2. UN MÓN DE CULTURA

Objectius: reflexionar sobre els antecedents del conflicte centrant-se en els avanços de l'època tant tecnològics com culturals com a punt d'inici. Per ajudar a introduir-se al model de classe, el principi de la mateixa serà de tipus magistral donant consells als alumnes de com poden anar emprant els distints elements.

6.4.2.1. ART

Abans de l'esclat de les hostilitats, durant la primera meitat del segle XX aparegueren a Europa una sèrie de moviments, sobretot pictòrics, que reberen el nom de primeres avantguardes. Tots aquests moviments, des de distints enfocaments, coincidien en qüestionar l'art del passat. Així doncs varen rebutjar qualsevol imitació de la realitat i experimentaren amb noves tècniques i materials.

EL FAUVISME

Moviment que va néixer a París el 1905, es va caracteritzar per la distorsió de la perspectiva i per l'ús autònom del color respecte a la forma i la realitat. Així doncs, els colors no coincidiran amb l'objecte representat, sinó que hi prevaldrà la visió subjectiva i estètica de l'artista.

L'EXPRESSIONISME

Moviment pictòric centrat a l'expressió dels sentiments i les emocions humanes. S'empraran les línies trencades, de formes corbes i anguloses, de colors exaltats i molt contrastats. Aquest estil de caràcter eminentment germànic, va permetre als artistes reflectir l'angoixa existencial de l'individu en la societat moderna.

EL CUBISME

Moviment caracteritzat per la construcció geomètrica de l'espai i la superposició en un mateix pla de diferents visions d'un objecte o figura. Amb això s'aconsegueix trencar el punt de vista únic, és a dir, la perspectiva i la profunditat en l'obra que es feia servir des del Renaixement. Els principals temes eren els retrats i les natures mortes, que es representaven de manera simplificada a partir de formes geomètriques. Un dels autors més representatius d'aquest moviment va ser Pablo Picasso.

Al cubisme es poden diferenciar dues etapes:

- Fase analítica: caracteritzada per una forta restricció cromàtica de tonalitats càlides i fredes i la geometrització compositiva.

- Fase sintètica: on apareix el collage, tècnica en què s'empren diversos materials enganxats a la pintura.

EL FUTURISME

Moviment fundat a Itàlia per Filippo Tomaso Marinetti que agrupava artistes que proclamaren la mort de l'art del passat i varen exaltar el poder de la màquina, el moviment i la tecnologia, símbols del món modern. Els artistes futuristes tenien la intenció de reproduir a les seves obres la sensació de velocitat, dinamisme i canvi. Per aquest motiu varen inventar una nova tècnica, el simultaneisme, que consistia a repetir les imatges successivament i de manera superposada, creant una seqüència fílmica. Derivat del futurisme, el 1914, va sorgir la pintura metafísica, que recreava realitats inquietants.

6.4.2.2. EL TITÀNIC

A aquest moment es recomanarà als alumnes que comencin a pensar en què aportaran al portafolis. Cal que els alumnes duguin a terme una recerca sobre l'enfonsament del Titànic. Així doncs, els alumnes, de manera individual hauran de recollir tres notícies dels periòdics de l'època sobre la travessia original del Titànic, l'enfonsament i les conseqüències posteriors, és a dir, tres notícies sobre l'abans el durant i el després. A més a més d'una reflexió personal d'una pàgina sobre aquest fet històric i els esdeveniments que vaticinava.

Recursos de suport:

- Vídeo reportatge de Youtube, on es pot visualitzar l'enfonsament del Titànic: <https://www.youtube.com/watch?v=yrYsEYnotqs> (VHS 4000, 1 agost 2018).

6.4.3. EL CONCEPTE DE PAU ARMADA

L'objectiu d'aquesta sessió serà que l'alumnat inclogui al seu portafolis un esquema amb la xarxa d'aliances i enemistats que es donaren entre els distints països que participaren en la Primera Guerra Mundial. L'objectiu de l'exercici és que els alumnes entenguin el context de la situació què hauran de narrar.

Per a tal finalitat, l'alumnat comptarà amb els següents recursos:

- <https://www.primeragranguerra.com/la-paz-armada-primera-guerra-mundial/> (PrimeraGranGuerra.com).

- <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-paz-armada-y-el-camino-hacia-la-primera-guerra-mundial/> (Los ojos de Hipatia, 18 oct. 2013).
- Podent consultar, a més a més el llibre de text que estiguin emprant a l'IES.

S'haurà de venir a classe amb els conceptes preparats, ja que durant la sessió el docent es passejarà entre els distints alumnes que aniran completant l'exercici.

6.4.4. LA REVOLUCIÓ RUSSA

A la present sessió, informarem el nostre alumnat que el seu personatge s'ha assabentat que a l'Imperi Rus està passant alguna cosa. El seu personatge té familiars a aquestes terres i s'ha d'informar que és el que està succeint, per a tal comesa l'alumnat comptarà amb els següents recursos que hauran d'haver consultat abans de la classe:

- <http://www.buxaweb.cat/dossiers/revoluciorussa.htm> (Butxaweb).
- <http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/etiqueta/revolució-russa/> (SÀPIENS, 19 gen. 2011). Amb disposició de diversos enllaços d'interès respecte el tema.
- <https://www.junior-report.cat/que-causar-revolucio-russa-1917/> (JUNIOR REPORT, 26 oct. 2017).

L'objectiu de la pràctica és que els alumnes redactin en una pàgina la correspondència que el seu personatge ha tingut amb els seus familiars russos on els conta, des del punt de vista d'una persona corrent que està succeint.

6.4.5. LA GRAN GUERRA

L'objectiu de la classe és que l'alumnat s'imbueixi del context del conflicte. Per a tal finalitat comptarà amb els següents recursos, els quals haurà de consultar abans que tingui lloc la sessió:

- <https://www.primeragranguerra.com/fases-de-la-primera-guerra-mundial/> (PrimeraGranGuerra.com).
- <https://www.lifeder.com/fases-primera-guerra-mundial/> (lifeder.com).
- Amb la possibilitat de consultar el llibre de text.

L'exercici consisteix a blasmar al portafolis les fases que va tenir el conflicte de la Primera Guerra Mundial.

En una següent fase de la mateixa sessió es mostrarà a l'alumnat els següents mapes:



FIGURA 31: Europa abans de la Gran Guerra.

EUROPA DESPUES DE LA I GUERRA MUNDIAL



FIGURA 32: Europa després de la Gran Guerra.

Els mateixos hauran de prendre les notes pertinents i incorporar al seu portafolis un mapa on s'indiquin els canvis que succeïren amb l'abans i el després del conflicte.

La vida a les trinxeres

En la següent sessió es visualitzarà durant el temps de classe el següent vídeo:

La Vida En Las Trincheras



<https://www.youtube.com/watch?v=XNFCUO0n3nM> (CHOCOBAR, 25 febr. 2019).

La duració del mateix és de quasi 55' motiu pel qual es proporcionarà a l'alumnat un foli amb la següent informació:

Recursos:

- La vida del soldado en la Primera Guerra Mundial: <https://reasilvia.com/2015/12/vida-soldado-primera-guerra-mundial/> (Bermúdez, 31 des. 2015).
- VERDÚN DESDE LA TRINCHERA: https://www.lavanguardia.com/historiayvida/la-vida-en-las-trincheras-de-verdun_12260_102.html (HISTORIA Y VIDA, 16 maig 2018).
- Primera Guerra Mundial: <https://www.icrc.org/es/quienes-somos/historia/primera-guerra-mundial> (CICR).

Aquesta és la part principal de la UD, la mateixa consisteix en la redacció d'un relat on surtin tots els elements que es proporcionen als recursos proporcionats i al vídeo visualitzat a classe. El mateix serà el d'un supervivent de la guerra de

trinxeres, podent ser tant un soldat, com un membre dels equips sanitaris, així com un reporter de guerra. S'informarà l'alumnat què aquest relat concretament serà avaluat a les dues darreres sessions per tots els companys de classe. Només queda una sessió abans del concurs de narracions i aquesta darrera classe els ajudarà a culminar els detalls del seu personatge. Es recorda als alumnes què a la narració han de ser presents els elements vists fins al moment.

El final de la Gran Guerra

El present exercici consisteix en el fet que l'alumnat blasmi al seu portafolis en una pàgina els efectes de la Primera Guerra Mundial a Europa i per quin motiu la Gran Guerra va significar la pèrdua de la supremacia econòmica d'Europa i el sorgiment com a primera potència mundial econòmica dels EUA. Per a tal finalitat es comptarà amb els següents recursos que els alumnes hauran de dur preparats de casa, a més a més d'amb el llibre de text:

Recursos:

- Primera Guerra Mundial en cifras: muertos, heridos y otros datos del conflicto: <https://mag.elcomercio.pe/primera-guerra-mundial-fotos-soldados-muertos-cifras-francia-alemania-europa-nnda-noticia-562615> (Redacción Mag, 11 nov. 2018).
- EEUU: Optimismo, culpas repartidas y máscaras de gas: <https://www.elmundo.es/especiales/primera-guerra-mundial/mirada-hoy/escuela/estados-unidos.html> (RAMÍREZ).

Aquesta situació servirà per descriure com queda el seu personatge després del conflicte. Les dues següents classes s'inicia el concurs de narracions.