



Trabajo Fin de Máster

Problemas y retos esenciales en la didáctica de la Historia en educación secundaria. Una propuesta didáctica basada en el patrimonio cultural

Essential problems and challenges in the teaching of history in secondary education. A teaching proposal based on cultural heritage

Autor

Juan Atrián Garcés

Director

Miguel Ángel Castán Belío

Resumen

El presente trabajo busca dar respuesta a los principales retos y problemas que se presentan en la docencia de las Ciencias Sociales para la ESO. Concretamente en el área de Geografía e Historia. Dicha respuesta trata de ser integral y basada en el uso e implementación del patrimonio cultural como recurso y objetivo didácticos, buscando superar la teorización abstracta.

Diversos autores, en cuyas aportaciones nos hemos basado para la elaboración de este trabajo, han tratado, de forma extensa y profunda, los principales problemas y retos que un/a docente de Geografía e Historia ha de afrontar a la hora de desempeñar su actividad profesional. Lo mismo ocurre con los que han trabajado con el patrimonio cultural para intentar dar una respuesta completa y, sobre todo, aplicable al contexto educativo de nuestro país, cuyas aportaciones han resultado de gran valor para intentar articular esa respuesta integral basada en el patrimonio cultural.

A día de hoy, predomina, dentro del área de la investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, una visión holística e integradora del patrimonio cultural, cuya mayor potencialidad se basa en su capacidad de crear identidades culturales individuales y colectivas integradoras y respetuosas con la diversidad, así como su potencial didáctico para desarrollar aspectos clave del pensamiento histórico y del pensamiento crítico en nuestro alumnado. Esta idoneidad del patrimonio cultural para desarrollar aspectos importantes del currículo oficial para Geografía e Historia nos ha llevado a la conclusión de que es necesario articular una propuesta educativa basada en el mismo como vehículo para superar los problemas y retos más importantes de la docencia de las Ciencias Sociales y para cumplir con las competencias específicas marcadas en dicho documento oficial.

Abstract

The present work seeks to respond to the main challenges and problems presented in the teaching of Social Sciences for ESO. Specifically in the area of Geography and History. This response seeks to be comprehensive and based on the use and implementation of cultural heritage as a teaching resource and objective, seeking to overcome abstract theorization.

Several authors, on whose contributions we have based ourselves for the elaboration of this work, have addressed, in an extensive and profound way, the main problems and challenges that a teacher of Geography and History has to face when carrying out his professional activity. The same is true of those who have worked with the cultural heritage to try to give a comprehensive and, above all, applicable response to our

country's educational context, whose contributions have proved to be of great value in trying to articulate that comprehensive response based on the cultural patrimony.

Today, within the area of social sciences didactics research in our country, a holistic and integrative vision of cultural heritage prevails, the greatest potential of which is based on its ability to create individual and collective cultural identities that are integrative and respectful of diversity, as well as its didactic potential to develop key aspects of historical thinking and critical thinking in our students. This suitability of the cultural heritage to develop important aspects of the official curriculum for Geography and History has led us to the conclusion that it is necessary to articulate an educational proposal based on it as a vehicle to overcome the most important problems and challenges of the teaching of Social Sciences and to meet the specific competences marked in the said official document.

Palabras clave

Alumnado, docente, patrimonio, patrimonio cultural, pensamiento histórico, pensamiento crítico, valores cívicos, diversidad cultural, Historia, Geografía e Historia, identidad, contenido, metodología, objetivo, evaluación.

Keywords

Students, teachers, cultural heritage, historical thinking, critical thinking, civic values, cultural diversity, history, geography and history, identity, content, methodology, objective, evaluation.

Introducción general.....	6
Marco teórico. La “gran tradición”, el concepto de patrimonio cultural y su integración en el currículo de Geografía e Historia para la ESO.....	7
Los problemas “tradicionales” del currículo	7
El concepto de patrimonio cultural	8
Análisis de la incorporación del patrimonio en el currículo oficial.....	11
Problemas a la hora de enseñar Geografía e Historia en 2º de ESO: el legado de la “gran tradición”	22
Primer problema. La selección de contenidos	22
Segundo problema. Las metodologías pasivas	27
Tercer problema. El libro de texto como único material curricular	31
Cuarto problema. La concepción del alumnado de secundaria sobre la Historia	38
El currículo de la LOMLOE como propuesta de superación de la “gran tradición”. Retos que plantea su aplicación en el aula	42
Primer reto. Desarrollar el pensamiento histórico en nuestro alumnado	42
Segundo reto. Educación para una ciudadanía activa, crítica y con valores plurales y democráticos	45
<i>La identidad desaparecida. Un esbozo de una situación de aprendizaje para abordar la enseñanza de Geografía e Historia en 2º de ESO a través del patrimonio.....</i>	49
Introducción.....	49
Contexto de aplicación.....	50
Descripción de la propuesta didáctica.....	51
Calendarización de las actividades	52
Objetivos de la situación de aprendizaje	55
Saberes básicos que se trabajan	55
Competencias específicas que se trabajan	57
Metodología.....	58
Evaluación	59

Bibliografía.....	69
--------------------------	-----------

Introducción general

El presente trabajo se encuadra dentro de la modalidad TFM-A, línea 1, “Análisis de los principales retos y claves de la docencia en ciencias sociales en educación secundaria”. Así, el objetivo principal del mismo será el de analizar una serie de retos y problemáticas detectados y que consideramos relevantes, ya sea por su trascendencia a la hora de diseñar una programación didáctica para las asignaturas que componen las ciencias sociales en la ESO, como por el peso que tienen como obstáculo para desarrollar aprendizajes verdaderamente significativos en el alumnado.

En concreto, nos centraremos en la materia curricular de Geografía e Historia para segundo de ESO, dado que se trata de nuestra especialidad/disciplina y el curso con el que se ha trabajado durante el prácticum. No obstante, se debe considerar el hecho de que los problemas y retos que aquí se van a plantear son, en gran medida, extrapolables a otras disciplinas afines (dentro del ámbito de las ciencias sociales) y al resto de cursos, tanto de ESO como de Bachillerato.

Intentaremos establecer las claves para la resolución de los retos y problemas planteados mediante una respuesta integral basada en la educación mediante y a través del patrimonio cultural. Como veremos más adelante, el patrimonio, entendido como objetivo, recurso y contenido didáctico, supone un elemento de gran valor para generar dinámicas educativas innovadoras que rompan con la didáctica tradicional de las ciencias sociales en general y, en concreto, con la de las disciplinas de Geografía e Historia, así como para lograr los objetivos educativos planteados en el actual currículo oficial para la ESO y Bachillerato.

Marco teórico. La “gran tradición”, el concepto de patrimonio cultural y su integración en el currículo de Geografía e Historia para la ESO

Los problemas “tradicionales” del currículo

El currículo tradicional o “enciclopédico” (Paricio, 2020a) es una forma de entender y, por tanto, de enseñar y aprender, las ciencias sociales. El principal objetivo de este tipo de enfoque curricular consiste en que el estudiantado llegue a dominar una síntesis general, de carácter informativo, de los conocimientos de una materia (Booth, 2000).

En lo que se refiere a las metodologías que esta orientación curricular suele implementar, se basan, sobre todo, en una transmisión de información acabada y sin opción a debate o comentario desde el profesor/a hacia el alumnado. Hablamos de metodologías pasivas, en las que los y las estudiantes juegan un papel de meros receptores de información cuya única utilidad será la de ser memorizada para aprobar un examen o resolver cualquier tipo de prueba basada en la capacidad de plasmar, lo más fielmente posible, dicha información (Pérez de Cabrera, 2013).

Respecto al rol del profesorado en este tipo de metodologías, se caracteriza por ser el protagonista único del proceso de enseñanza. Es él quien escoge los contenidos, quien elabora las actividades, quien corrige los errores y quien evalúa los resultados, que no los procesos, conseguidos por el alumnado (Pérez de Cabrera, 2013).

Después tenemos los contenidos de la orientación curricular tradicional. Estos se basan, sobre todo, en la acumulación, sin criterio de selección, de una gran cantidad de información descontextualizada e inconexa o excesivamente fragmentada (Paricio, 2020a).

La principal consecuencia de una acumulación excesiva de contenidos es la incapacidad, por parte del alumnado, de articularlos en un esquema mental coherente que permita su correcta asimilación y comprensión. Así, la única alternativa que queda es la de memorizar dichos contenidos de forma mecánica, con el único objetivo de plasmarlos en una prueba de evaluación.

Por otro lado, está la problemática de la tipología de esos contenidos. Si nos fijamos en cualquier libro de texto, que es el material curricular por excelencia que emplean los y las docentes, la gran mayoría (por no decir la totalidad) de sus contenidos son de carácter conceptual/sustantivo. Se dejan de lado casi por completo los contenidos actitudinales y procedimentales, lo cual choca bastante con un currículo concebido, a priori, en los textos legales, como competencial.

Por último, tenemos la evaluación. Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como el “proceso para valorar el grado de consecución de cada chico y chica en relación con unos objetivos previstos” (Zabala, 1995). Se desprende, así, un carácter sancionador de la misma cuyo sujeto de evaluación es, únicamente, el alumnado y, el objeto, sus resultados.

Por otro lado, al depender la evaluación de los objetivos previstos, ésta adquiere un carácter totalmente uniformador, ya que los objetivos de aprendizaje son los mismos para cada alumno/a, independientemente de sus capacidades e intereses (Zabala, 1995). Además, bajo esta perspectiva evaluadora, el foco de atención recae en los resultados alcanzados por el alumnado y no en el proceso seguido por cada uno de ellos/as (Casanova, 2002). Esto lleva aparejado, además, que el objetivo de la evaluación sea puramente seleccionador de aquellos discentes que sean aptos para pasar a estudios superiores (Zabala, 1995).

Entendemos que esto es una explicación básica y general de lo que se conoce como la “gran tradición”. Sin embargo, cabe preguntarse si de verdad, a día de hoy, una didáctica de las ciencias sociales tan precaria y poco significativa para el alumnado sigue presente en nuestras aulas. Lo cierto es que algunas de las características más marcadas y recalcitrantes de este tipo de didáctica (las clases magistrales, el uso exclusivamente del libro de texto a modo de manual, el profesor/a explicando y los y las alumnos tomando apuntes, los exámenes de desarrollo extenuantes, etc.) han ido siendo sustituidas por otras que permiten una mayor participación de alumnado y que despiertan más su interés, además de la introducción de un mayor número de recursos didácticos, como proyecciones de imágenes y gráficos, vídeos, un uso controlado de las TIC... Sin embargo, la cuestión a determinar es hasta qué punto el objetivo primordial de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales no sigue siendo la acumulación exagerada de conocimientos bajo una perspectiva puramente culturalista, por mucho que las unidades didácticas y las actividades se hayan ataviado con una capa de modernidad y de participación.

El concepto de patrimonio cultural

Un concepto en constante cambio y construcción

Primero, debemos dejar claro que el concepto de patrimonio está en construcción. De hecho, no puede dejar de estarlo, dado que una de sus características principales es la de ser capaz de integrar en sí mismo un sinfín de realidades patrimoniales.

Hernández-Cardona (2004, citado en Ferreras, 2015) establece que el concepto de patrimonio es polisémico y se encuentra sujeto a un constante cambio, siendo su

percepción algo variable en función del momento histórico y cultural en el que se encuadre. A este respecto, es importante tener en cuenta las aportaciones de Ballart (2001, citado en Ferreras, 2015) acerca de la valoración que reciben los bienes patrimoniales, y es que dicha valoración también es cambiante, en función de la concepción que se tenga sobre el patrimonio en cada época histórica y por parte de cada sociedad, por lo que dicho valor no es algo inherente al patrimonio, sino un constructo social en torno a la idea del mismo.

El concepto de patrimonio tiene una gran complejidad en tanto que cualquier clasificación que se pretenda hacer del mismo, ya sea por tipología de bienes, por disciplinas, por valores que se le otorgan, etc., compondrá, inevitablemente, un reduccionismo.

El patrimonio como vehículo para la construcción de identidades culturales

El tratamiento didáctico del patrimonio tiene un extraordinario valor como vehículo para formar la identidad colectiva de una sociedad, ya que es muestra y ejemplo del pasado de la misma. Así mismo, el hecho de que el patrimonio sea el símbolo más palpable de la identidad de una comunidad, no entra en contradicción con la valoración y el respeto de otros símbolos culturales. Es decir, no genera una identidad exclusiva y excluyente (Ortega Morales, 2001).

El concepto de identidad es complejo, polisémico y se desarrolla a diferentes escalas a lo largo de la vida del individuo.

La política de bloques tras la II Guerra Mundial supuso un freno total al desarrollo de las identidades que poblaban Europa. Sin embargo, tras la caída del muro de Berlín, éstas comenzaron a aflorar. A día de hoy, en un mundo globalizado e interconectado, las afirmaciones de identidades se han agudizado, así como la reacción a las mismas. Esto genera problemas de integración en las sociedades. Los inmigrantes y las minorías no encuentran el reflejo de su identidad en las sociedades receptoras y tampoco se trabaja por crear dicho reflejo (Batanero, 2001).

A este respecto, Victoria Camps (1990, citada en Batanero, 2001), establece que la afirmación de una identidad propia conlleva, inevitablemente, el respeto al resto de identidades, puesto que la definición de nosotros mismos se hace frente a los “otros”, que son diferentes y, a la vez, iguales en derechos.

Una de las cualidades más importantes del patrimonio es el ser referente para la asunción de identidades culturales, factor altamente subjetivo que ha conllevado, a lo largo de la historia, diversas manipulaciones bajo intereses concretos, ya sean de corte político o de cualquier otro.

Ante esto, Sibony (1998, citado en Cuenca López, 2010), establece que los elementos patrimoniales son “objetos portadores de tiempo” que se han de interpretar para poder extraer la información que nos aportan del pasado de las distintas sociedades a las que pertenecen. Así, el patrimonio es imprescindible para la creación de identidad, pero no desde un punto de vista exclusivamente histórico, ya que elementos como el patrimonio etnológico o artístico de la actualidad son, también, referentes culturales que nos definen.

Cualquier elemento de una cultura es susceptible de ser considerado patrimonio si supone un símbolo identitario con el que pueda identificarse. Sin embargo, también existe la posibilidad de que un bien sea considerado patrimonio a nivel individual por un valor sentimental que se le otorga. Esto, por ejemplo, tendrá poca importancia para las áreas de Historia e Historia del Arte, pero puede tener un gran valor investigativo para la Etnología (Fontal, 2003).

Zendri y Arteaga (2002, citados en Fontal, 2003), el patrimonio cultural narra y es ejemplo de la historia de un pueblo que, junto con el patrimonio natural, generan el contexto en el que se ha desarrollado dicha civilización, generando así, también, sentimientos de pertenencia. Así, el patrimonio ha de ser entendido como un todo que incluye tanto las representaciones patrimoniales colectivas como individuales en tanto que reflejan el proceso seguido por una sociedad.

Una concepción holística e integral del patrimonio cultural

En la Recomendación relativa a la conservación de los sitios culturales integrada en las políticas del paisaje de 1995, el patrimonio aparece definido como el testimonio de las relaciones pasadas y presentes de los individuos con su entorno, dando a entender la indisolubilidad entre los elementos culturales y los naturales, es decir, entendiendo el patrimonio como algo integral.

También, Santacana y Hernández-Cardona (2006, citados en Ferreras, 2015), hacen hincapié en que *el patrimonio es todo aquello que queda visible de las concepciones ideológicas y estéticas del pasado; por lo tanto, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, también, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado.*

La visión tradicional del patrimonio contemplaba únicamente los bienes histórico-artísticos como componentes de éste. Las obras de arte escultóricas y pictóricas, así como los monumentos arquitectónicos. En la actualidad, el hecho patrimonial es más complejo y polisémico, dado que ha adquirido la categoría de cultural, lo que abre las puertas a que una gran cantidad de bienes, ya sean materiales o inmateriales, puedan ser considerados patrimonio.

Siguiendo todo el proceso de desarrollo del concepto de patrimonio es posible plantear una definición que por fin deje de caer en reduccionismos y de verdad conciba al patrimonio como un todo integrado (perspectiva holística):

Conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica (desde su concepción más abierta), estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esta forma, como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística. (Cuenca López, 2010).

Desde esta perspectiva se puede desarrollar un entendimiento sistémico del hecho patrimonial, concibiendo el término patrimonio como el conjunto que es más que la mera suma de sus partes. Un conjunto de elementos que se relacionan entre ellos y con el medio.

Análisis de la incorporación del patrimonio en el currículo oficial

El patrimonio como recurso didáctico. Las orientaciones metodológicas

Comenzaremos analizando las orientaciones metodológicas generales que ofrece el currículo oficial (LOMLOE, 2020) para la asignatura de Geografía e Historia para la ESO y la integración que las mismas hacen del patrimonio cultural en relación al concepto del mismo definido anteriormente.

Vemos que se apuesta claramente por la evaluación inicial del alumnado como primer paso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello, se pretende conocer las ideas y conocimientos previos del mismo. El objetivo de este análisis de los conocimientos previos del alumnado es el de sentar las bases para crear procesos de aprendizaje participativos y motivadores. Se sobreentiende, pues, que los conocimientos y aprendizajes nuevos se construirán sobre y a partir de los conocimientos previos.

También se apuesta por informar al alumnado de todas las características del proceso de enseñanza y aprendizaje que se va a desarrollar en el aula. Con ello, se busca eliminar cualquier incertidumbre respecto al mismo y hacer partícipe a los y las estudiantes de la organización y formulación de dicho proceso.

Otro punto fuerte de las orientaciones metodológicas generales es la interdisciplinariedad entre las materias que componen las ciencias sociales. Se propone

ahondar en el conocimiento, por parte del profesorado, de las metodologías y contenidos de las materias relacionadas con la propia (Geografía e Historia en nuestro caso) para hallar puntos en común desde los que interrelacionar los aprendizajes.

En lo que respecta a las características de un aprendizaje significativo, se apuesta por aprendizajes que pongan en relación al alumnado con su entorno cercano (aprendizajes contextualizados), así como por actividades que potencien la participación y la investigación (metodologías activas). Todo ello para fomentar aprendizajes significativos y la motivación intrínseca del alumnado respecto a los mismos.

En este tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado debe asumir un rol de orientador y facilitador, superando los papeles tradicionales del profesorado como transmisor de una información cerrada y acabada.

Por último, se anima a generar aprendizajes con vocación de servicio a la comunidad, tanto para dotarles de un significado motivador para el alumnado como para desarrollar valores cívicos comprometidos.

Como vemos, las orientaciones metodológicas generales no mencionan al patrimonio. Esto no es de por sí un error o problema, ya que se trata de indicaciones abiertas que han de estar presentes en toda la etapa educativa. Será en las concreciones metodológicas de cada curso donde podamos realizar un análisis más exhaustivo de la integración del patrimonio. En este trabajo, nos centraremos en la asignatura de Geografía e Historia para 2º de ESO.

Para ver las concreciones metodológicas hemos de acudir a las “Orientaciones para la enseñanza” que se dan para cada uno de los cursos dentro del apartado de “Saberes básicos” (LOMLOE, 2020).

Para el bloque A, “Retos del mundo actual” no tenemos ninguna mención al patrimonio en las orientaciones para la enseñanza. La primera la encontramos en el bloque B, “Sociedades y territorios”. Se anima al profesorado a tratar la Edad Media y la Edad Moderna mediante actividades que introduzcan las herramientas del historiador, como el análisis de fuentes primarias. Si bien esta propuesta puede involucrar directamente al patrimonio como fuente de información histórica, se deja entrever una visión reduccionista del mismo, atendiendo únicamente a sus características estéticas y de excepcionalidad o monumentalidad. Es decir, se atiende, únicamente, al patrimonio material (se obvia el inmaterial) y, dentro del mismo, a las categorías clásicas de pintura, escultura y arquitectura.

Por último, tenemos el bloque C, “Compromiso cívico local y global”. En sus orientaciones para la enseñanza tampoco hay ninguna mención directa al patrimonio.

Sin embargo, se trata de un bloque transversal de contenidos puramente actitudinales (ciudadanía democrática, respeto a la diversidad, defensa de los derechos humanos...) basados en valores para cuyo fomento el patrimonio cultural puede jugar un papel esencial en tanto que es creador de identidades culturales individuales y colectivas tolerantes, y como vía de participación cívica activa en torno a su conservación, protección y difusión.

El patrimonio como contenido. Los saberes básicos

Dentro de los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia, denominados “saberes básicos” en el documento curricular, encontramos la concreción de los temas que componen cada uno de los tres bloques temáticos que hemos mencionado anteriormente. En primer lugar, realizaremos un breve análisis de la incorporación del patrimonio en las descripciones generales de dichos bloques:

- Bloque A. Retos del mundo actual

La introducción del patrimonio en este bloque se hace de manera indirecta y, a todas luces, insuficiente. Se habla de trabajar con fuentes primarias (y secundarias) de información histórica. En estas fuentes se incluyen, únicamente, las obras de arte, lo que denota una concepción totalmente reduccionista del patrimonio, además de una integración del mismo totalmente incorrecta, dado que solo se le ve útil como ejemplo para trabajar otros contenidos considerados de mayor relevancia.

- Bloque B. Sociedades y territorios

El patrimonio, de nuevo, es integrado de manera ineficaz. Solo se le menciona en relación a las expresiones artísticas de las tres grandes religiones, lo que da a entender que por patrimonio solo se conciben la pintura, la escultura y la arquitectura, cayendo otra vez en un reduccionismo en lo que respecta a su concepción.

- Bloque C. Compromiso cívico local y global

No hay ninguna mención a contenidos patrimoniales. Se trata de un bloque transversal de contenidos actitudinales que, en gran medida, pueden ser aprehendidos a través del patrimonio.

Pasamos ahora a desgranar estos tres bloques en las concreciones de los saberes básicos incluidos en cada uno de ellos y la relación que guardan con el patrimonio cultural:

- Bloque A. Retos del mundo actual

Solo el 5º guion puede relacionarse con el patrimonio y su potencial para enseñar valores de respeto a la cultura propia y a las ajenas. Sin embargo, no se hace una alusión directa al mismo.

- Bloque B. Sociedades y territorios

El primer guion nos muestra como contenidos los métodos básicos de la investigación histórica y geográfica para el desarrollo del pensamiento histórico. Aquí el patrimonio puede resultar bastante relevante como contenido en tanto que es una fuente primaria de información histórica y permite ser analizada, profundizando así en los métodos del historiador.

El segundo guion nos presenta los condicionantes geográficos e interpretaciones históricas de las diferentes sociedades que han existido a lo largo del tiempo. De nuevo, el patrimonio puede resultar una fuente de información de gran valor, además de servir para desarrollar actitudes tolerantes hacia otras culturas a través del estudio de las diferentes sociedades y como eje central sobre el que desarrollar actividades de carácter investigativo debido a la necesidad de su análisis e interpretación.

Los guiones 4 y 5 pueden, también, trabajarse teniendo en cuenta al patrimonio como contenido didáctico. Diferentes objetos materiales pueden ser representativos del poder y la posición de las diferentes clases sociales durante la Edad Media y Moderna, así como servir de fuente de información para comprender la idiosincrasia de las tres grandes religiones. Es interesante introducir ejemplos de las diversas tipologías de patrimonio, no solo el material, para comprender de manera integral la sociedad a la que pertenecieron (visión holística e integradora del patrimonio) y ponerlos en relación con nuestra sociedad actual.

El sexto guion tiene un gran potencial para que, con el patrimonio introducido como contenido didáctico, se pueda lograr una aproximación a la concepción holística del mismo, dado que se trata de la interpretación de territorios y paisajes que han sido modificados a lo largo de la historia por la acción del ser humano. Es necesario introducir hechos patrimoniales de carácter natural como medio para obtener información del desarrollo de una sociedad en un determinado contexto geográfico. Así, también es necesario trabajar con ejemplos materiales e inmateriales de dicha sociedad y ponerlos en relación con el lugar al que pertenecen y el tiempo histórico en el que fueron creados.

El octavo guion puede ser trabajado, también, mediante hechos patrimoniales. El fomento de identidades colectivas tolerantes y respetuosas con la diversidad cultural

está en estrecha relación con el patrimonio en tanto que es la vía para transmitir valores de conservación y difusión, ya que se trata de ejemplos vivos de nuestro pasado que permiten un mejor conocimiento de nuestra sociedad. En ese sentido, se desarrolla, paralelamente, la concepción de que todo hecho patrimonial, pertenezca a la cultura que pertenezca, tiene el mismo valor por los mismos motivos y merece, de igual forma, ser conservado y difundido.

El noveno guion es más que obvio que ha de trabajarse mediante el patrimonio. En este caso, el histórico-artístico (material, mayoritariamente), dado que no hay que dejar de lado, tampoco, las expresiones artísticas más importantes de cada época como documentos históricos que hablan de las características de las sociedades en las que nacieron.

Por último, el décimo guion permite profundizar en la visión holística del patrimonio, dado que introduce el desarrollo científico y tecnológico a lo largo de la historia. Los bienes patrimoniales de carácter científico-tecnológico son la fuente de información perfecta en este caso.

- Bloque C. Compromiso cívico local y global.

Como hemos mencionado anteriormente, los contenidos de este bloque son, en su totalidad, de carácter actitudinal, por lo que se convierte en un bloque transversal a trabajar durante todo el curso (y la etapa educativa).

Comenzamos con el segundo guion. Los conocimientos, destrezas y actitudes que aquí se nos presentan aluden a fomentar el aprecio y el respeto a la diversidad cultural. Como ya se ha mencionado en varias ocasiones, el patrimonio tiene un gran potencial para ello.

Los guiones 4 y 6 hablan sobre fomentar la participación ciudadana de una forma crítica y comprometida. Trabajar con el patrimonio inculca valores proclives a su conservación y difusión de manera activa.

El séptimo guion es susceptible de ser trabajado mediante la introducción del patrimonio natural como elemento a conservar y disfrutar por parte de toda la sociedad.

El guion número 8 sí alude directamente al patrimonio cultural (aunque lo sigue dividiendo de forma artificial, lo que denota esa idea reduccionista del mismo). Se busca configurar la identidad colectiva aragonesa. Evidentemente, el patrimonio cultural es la vía más apropiada para lograrlo.

Por último, el undécimo guion desarrolla unos contenidos que buscan concienciar a los y las estudiantes acerca de la necesidad de llevar un modo de vida saludable en todos los aspectos. Temas como el disfrute del tiempo libre son la plataforma perfecta para difundir el patrimonio como opción para cubrir esa necesidad de un ocio sano y valioso para el desarrollo personal de los individuos.

El patrimonio como objetivo didáctico. Las competencias específicas

Ninguna de las competencias específicas (LOMLOE, 2020) sitúa al patrimonio cultural como objetivo específico. Esto denota la necesidad de mejorar la comprensión de este concepto, puesto que entenderlo como objeto de análisis e interpretación, así como formador de identidades culturales y de valores de ciudadanía crítica y democrática es imprescindible para poder integrarlo en el currículo de manera adecuada. Sin embargo, aunque no se le mencione literalmente, las competencias específicas para la materia de Geografía e Historia para la ESO sí pueden ser logradas, en su gran mayoría, mediante un trabajo adecuado a través del patrimonio cultural. A continuación, profundizaremos en ejemplos que demuestran esta idea:

- CE.GH.1. Competencia de pensamiento histórico. Desarrollar el pensamiento histórico como objetivo de etapa. Concretamente, se alude a enseñar a nuestro alumnado a trabajar con fuentes históricas en torno a problemas sociales relevantes. Para la consecución de esta competencia, el patrimonio puede jugar un papel fundamental como fuente de información primaria (contenido sustantivo y procedimental) y como objetivo didáctico en sí mismo, tratando de que el alumno aprehenda los métodos de análisis e interpretación crítica de los bienes patrimoniales.
- CE.GH.2. Sitúa las metodologías activas como la mejor vía para desarrollar aprendizajes significativos. El objetivo consiste en la elaboración de productos propios como resultados de los aprendizajes en base a la investigación y a la participación del alumnado. También se sitúa el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado. De nuevo, el patrimonio, entendido como objetivo, es de gran utilidad para desarrollar estas capacidades, puesto que su análisis e interpretación llevan insertas la necesidad de identificar las diversas intencionalidades que se han realizado sobre los bienes patrimoniales a lo largo de la historia, redundando ello en una capacidad de análisis de posibles manipulaciones que desde diferentes sectores con poder político de nuestra sociedad pretendan hacer en ciertos momentos (presentismo).
- CE.GH.3. Esta competencia profundiza en el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico mediante la introducción de metaconceptos como cambio y continuidad y multicausalidad, ambos partes fundamentales de dicho

pensamiento. Además, sitúa la necesidad de acceder a la comprensión de estos metaconceptos a través de actividades de carácter investigativo y de proyectos. De nuevo, el patrimonio cultural resulta ser un recurso didáctico de primer orden para la consecución de esta competencia. Tanto como fuente de información primaria para analizar cambios y continuidades entre los diferentes momentos históricos como eje central de una problemática que el alumnado ha de resolver mediante la investigación colaborativa.

- CE.GH.4. Sitúa como objetivo el conocer y saber identificar los elementos que conforman los paisajes. A este respecto, una concepción holística e integral del patrimonio incluye en el mismo al patrimonio natural que, junto con el de producción humana, permiten entender la evolución de los paisajes. Por otro lado, situar como objetivo el aprender a analizar e interpretar los hechos patrimoniales, permite identificar y explicar los elementos que componen el paisaje.
- CE.GH.5. Competencia en relación con valores cívicos y democráticos. El objetivo es desarrollar dichos valores y fomentar la participación activa en la sociedad actual. Si atendemos al carácter simbólico-identitario del patrimonio, se pueden trabajar esos valores y la participación ciudadana en torno a las ideas de conservación, protección y difusión del patrimonio.
- CE.GH.6. Competencia en relación a valores multiculturales. De nuevo, y al igual que la competencia anterior, el patrimonio situado como objetivo sirve para desarrollar dichos valores de multiculturalidad, puesto que entender los bienes patrimoniales como símbolos de las sociedades pasadas y de su desarrollo histórico permite generar la idea del gran valor que poseen y, por tanto, son merecedores de respeto y cuidado. Y estas ideas son extrapolables no solo al patrimonio propio de nuestra sociedad, sino todas las sociedades y culturas existentes o que existieron.
- CE.GH.7. Esta competencia sitúa un objetivo cuya consecución, se podría decir, compete casi en exclusiva al patrimonio cultural. Identificar y respetar las diferentes identidades culturales individuales y colectivas a través del patrimonio cultural (material e inmaterial). Podríamos decir que aquí el patrimonio sí se sitúa como objetivo educativo.

Conclusiones al apartado

- Respecto a las orientaciones metodológicas generales

El currículo oficial apuesta claramente por las metodologías activas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como por la construcción de conocimientos y competencias nuevos desde los conocimientos e ideas previas del alumnado (evaluación inicial). También se fomenta la interdisciplinariedad entre las materias de las ciencias sociales y, en la medida de lo posible, la contextualización de los aprendizajes para que estos resulten verdaderamente significativos. Vemos, por tanto, que no se alude directamente al patrimonio cultural como recurso didáctico y como método de enseñanza, pero sienta unas buenas bases para el trabajo con el mismo si el profesorado lo implementa de manera adecuada.

- Respecto a las orientaciones para la enseñanza de cada bloque de saberes básicos

En líneas generales, el patrimonio está muy ausente. No se tiene una concepción holística del mismo, mostrando una visión reduccionista que lo relega, casi en su totalidad, a una fuente de información histórica. No se profundiza en la necesidad de enseñar a analizar críticamente el hecho patrimonial. Además, los ejemplos que se dan del mismo atienden, casi en exclusiva, a sus características estéticas, monumentales o a su importancia histórica, dejando de lado otras tipologías patrimoniales (natural, científico, tecnológico, cotidiano...).

Tampoco se observa una integración transversal del patrimonio para los tres bloques de contenidos. Esto es aún más sangrante si tenemos en cuenta las características del tercer bloque, denominado “Compromiso cívico local y global”, donde no se tiene en cuenta al patrimonio como contenido y vía fundamental para el desarrollo de los valores cívicos y democráticos.

- Respecto a la concreción de los saberes básicos

En el primer bloque, muy pocos de los saberes básicos concretados pueden relacionarse con el patrimonio. Destaca el quinto guion por la posibilidad de trabajar las identidades culturales a través del mismo.

En el segundo bloque, sin embargo, encontramos una buena cantidad de conocimientos y destrezas que pueden tener al patrimonio como eje central para su trabajo y asimilación. Aún con esto, la gran mayoría de estos saberes básicos que se concretan en este segundo bloque son de carácter conceptual. Es decir, el desarrollo de aptitudes mediante la introducción de contenidos procedimentales pasa a un segundo plano, por lo que el patrimonio, de introducirse, se hace como ejemplo cerrado y acabado de dichos

contenidos conceptuales. Únicamente los guiones 1 y 6 comportan unos contenidos de carácter más procedural. Presentan buenas oportunidades no solo para atender al patrimonio como fuente de información, sino también para enseñar a analizarlo de manera crítica, buscando la intencionalidad de las diferentes interpretaciones que puedan existir de un mismo hecho patrimonial.

Por otra parte, tenemos el octavo guion, que nos permite trabajar el patrimonio desde una perspectiva simbólico identitaria.

Por último, tenemos el décimo guion, que nos permite profundizar en el carácter holístico e integral del patrimonio al tomar en consideración tipologías patrimoniales que, usualmente, están menos presentes en el ideario colectivo, como serían el patrimonio científico y el tecnológico. A este respecto, podríamos retomar el guion número 6, que nos introduce al patrimonio natural.

Finalmente, el tercer bloque de saberes básicos nos presenta unos contenidos totalmente de carácter actitudinal. En su gran mayoría, están relacionados con el fomento de valores para una ciudadanía crítica, tolerante y participativa. El patrimonio tiene un gran potencial educativo para desarrollar estos valores.

En primer lugar, enseñar a analizar críticamente el patrimonio conlleva que el alumnado aprenda a identificar y valorar las intencionalidades de las diversas interpretaciones existentes de un hecho patrimonial en concreto, buscando prevenir posibles manipulaciones de carácter presentista.

Por otro lado, valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad están muy ligados al carácter simbólico-identitario que ha de tener el patrimonio. Entenderlo no como un resto inerte de nuestro pasado, sino como símbolo del desarrollo de nuestra cultura, permite dibujar el camino entre el pasado y el presente para poder entendernos como sociedad. Esto, ligado al entendimiento de que el patrimonio cultural, como símbolo de identidad de nuestra sociedad, merece ser conservado y difundido, genera, también, visiones solidarias que entienden que, al igual que nuestro patrimonio, el de diferentes culturas y sociedades merece el mismo respeto y cuidado.

- Respecto a las competencias específicas

En general, las competencias específicas de Geografía e Historia reflejan objetivos educativos susceptibles de ser alcanzados mediante una correcta implementación del trabajo a través del patrimonio. Una de las finalidades que persiguen estas competencias es la de desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado. Es decir, aprender el oficio del historiador. Esto ha de lograrse mediante la aprehensión de las “herramientas del historiador” que Seixas y Morton (2012) desarrollaron en seis metaconceptos en su obra

The Big Six. Historical Thinking Concepts. Muchos de esos metaconceptos se pueden desarrollar a través del patrimonio, como el trabajo con fuentes, el cambio y la continuidad o la relevancia y empatía históricas.

Otra de las finalidades más relevantes es la transmisión de valores cívicos y democráticos para la formación de una ciudadanía tolerante y comprometida con el progreso (participación ciudadana). Valores que, como hemos mencionado anteriormente, están estrechamente ligados a un correcto aprendizaje y concepción del patrimonio cultural.

Por último, destaca la importancia otorgada al desarrollo del pensamiento crítico y a la creación de identidades culturales individuales y colectivas. Identidades que se han de caracterizar por el respeto y comprensión de sus componentes (símbolos, tradiciones, paisajes, objetos representativos de la vida de las personas, etc.) así como por el respeto y la comprensión del resto de manifestaciones identitarias diferentes a la nuestra. Esto, de nuevo, como ya se ha explicado en párrafos anteriores, puede ser alcanzado a través del análisis y de la comprensión del patrimonio cultural.

Vemos, por tanto, la potencialidad que el patrimonio supone para el desarrollo integral de la gran mayoría de competencias específicas de la asignatura de Geografía e Historia. Sin embargo, el desarrollo de una correcta comprensión del mismo, así como el aprendizaje de su análisis de forma crítica, no aparecen como objetivos ni competencias en el currículo oficial.

- Conclusión general

Vemos que el currículo oficial para la ESO para la asignatura de Geografía e Historia realiza una implementación deficiente del patrimonio cultural. Este aparece concebido de una forma reduccionista, dado que lo que se desprende del texto legal es un concepto del mismo basado en su monumentalidad, excepcionalidad, representatividad histórica o en sus características estéticas y formales. Muy pocas veces se alude a su potencial para generar identidades culturales sanas, así como tampoco se tiene una visión integral y holística del mismo. Esta concepción que refleja el currículo acerca del patrimonio se situaría en el segundo nivel de la *Hipótesis de progresión del conocimiento didáctico del contenido del profesorado respecto a la enseñanza del patrimonio*. Clasificación que elaboró José Manuel Cuenca (2010) en su tesis doctoral que, si bien se refiere a cómo los y las docentes conciben el patrimonio y su didáctica, es extrapolable a los profesionales encargados de diseñar el currículo educativo para la ESO (ver anexo 1).

Una correcta implementación del patrimonio en el currículo educativo ha de pasar, en primer lugar, por una correcta conceptualización del mismo. De ahí, es necesario formular objetivos educativos (competencias) dirigidos a que el alumnado también

desarrolle ese concepto holístico e integral del patrimonio, así como las capacidades para su análisis crítico y, finalmente, el saber entenderlo como un símbolo definitorio de su cultura y de su sociedad, llegando a desarrollar actitudes comprometidas hacia su conservación y su difusión.

El establecimiento de estos objetivos o competencias ha de ir acompañado por unas orientaciones metodológicas que permitan realizar un tratamiento del patrimonio que no se base únicamente en ser ejemplo de otros contenidos, considerados más relevantes, sino como fuente fiable de información histórica, como hecho que ha de ser analizado e interpretado de forma crítica o como objetivo en sí, para introducir a los y las estudiantes en la metodología del historiador.

No obstante, el currículo que presenta la LOMLOE para Geografía e Historia, si bien no integra de una forma totalmente correcta el patrimonio cultural, deja las puertas abiertas a que el profesorado sí pueda hacerlo. Los y las docentes tienen libertad a la hora de implementar las metodologías que consideren más adecuadas, y de organizar los contenidos de la manera que mejor les parezca para lograr los objetivos educativos planteados (competencias específicas). Aquí, entonces, se nos plantea la necesidad de que el profesorado tenga un buen conocimiento profesional acerca de la didáctica del patrimonio (Cuenca, 2010).

Problemas a la hora de enseñar Geografía e Historia en 2º de ESO: el legado de la “gran tradición”

Primer problema. La selección de contenidos

Definir qué es lo valioso de estudiar Geografía e Historia en la ESO es bastante complicado. El “para qué” se estudia una materia define y vertebría todo el currículo y su orientación. Se trata de explicar, de forma detallada y profunda, lo que obtendrán los alumnos tras cursar nuestra asignatura (Paricio, 2020b). Depende del profesorado que lo que se vaya a aprender sea valioso para los y las alumnas.

Sin embargo, cuando el profesorado no tiene claro ese “para qué” de su asignatura, es fácil refugiarse en la tradición del currículo enciclopédico, socialmente aceptado de manera unánime y al que no se le piden explicaciones (Paricio, 2020b). No obstante, plantearse esta cuestión es ir mucho más allá de la justificación de unos contenidos, metodologías de enseñanza y aprendizaje y sistemas de evaluación que usará el profesorado. Se trata, realmente, de un problema de fondo.

Si no definimos un para qué, no tenemos un criterio de selección de contenidos (no sabemos qué es lo valioso). Esto recala, inevitablemente, en la vuelta a la tradición. Contenidos en demasía y fragmentarios. La consecuencia de todo esto no puede ser más que el hecho de que los alumnos y alumnas solo apliquen la memorística a los contenidos. Esto no implica la comprensión de los mismos, dado que no se han cuestionado nada acerca de ellos y, por ende, para lo único que les es valiosa la asignatura es para aprobar un examen (Paricio, 2020b).

El reto, pues, consiste en determinar esos criterios de selección de los contenidos de una asignatura.

El currículo oficial para Geografía e Historia que establece la LOMLOE se compone de una serie de objetivos educativos (reflejados en las competencias específicas) que podríamos resumir en:

- Desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado.
- Fomentar valores para el ejercicio de una ciudadanía democrática, tolerante y participativa.

- Desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado (íntimamente ligado a los otros dos objetivos).

Así, tenemos el “para qué” de la LOMLOE. El criterio de la selección de los contenidos ha de ser, principalmente, el cumplimiento de estos objetivos. Bajo esa perspectiva, se ha de realizar una selección de aquellos contenidos que resulten más significativos para unos procesos de aprendizaje motivadores y que de verdad generen en el alumnado las habilidades y competencias que se establecen en el texto legal.

Respecto al desarrollo del pensamiento histórico

El desarrollo del pensamiento histórico requiere de la selección de contenidos, principalmente, de carácter procedural, acompañados de los de carácter sustantivo o conceptual. Para lograr este objetivo, podemos trabajar los metaconceptos de cambio y continuidad, relevancia histórica y trabajo con fuentes mediante los elementos que conforman el patrimonio cultural.

El cambio y la continuidad pueden ser trabajados mediante el análisis de bienes patrimoniales de carácter material de índole histórica, artística, natural o cotidiana (objetos del día a día), con el fin de establecer una cronología visual a través de dichos objetos que permita ver el desarrollo científico y tecnológico por el que han ido pasando las sociedades medievales y modernas como paso previo a nuestra realidad. Aquí estamos incluyendo, pues, contenidos de carácter conceptual, como podrían ser las características de los bienes patrimoniales que trabajemos con los alumnos y alumnas, así como de carácter procedural, enseñándoles el método de análisis científico del patrimonio.

Para trabajar la relevancia histórica podemos recurrir a aquellos bienes patrimoniales, ya sean materiales o inmateriales, que reflejen las características principales de la organización social, política y económica de las épocas históricas en las que nos situemos. A través de dichos bienes (obras de arte, monumentos arquitectónicos, ciudades y pueblos, tradiciones y cultura popular...) podemos desgranar las relaciones de poder insertas en las sociedades de la época, los sistemas económicos, las clases sociales existentes, etc.

Por último, el trabajo con fuentes primarias permea al tratamiento de los dos metaconceptos anteriores, puesto que el patrimonio es la fuente de información histórica por excelencia (incluimos todas las tipologías de patrimonio, incluidos el arqueológico y el documental). Trabajar con textos originales, réplicas de objetos arqueológicos, visitas a lugares de interés patrimonial, etc., activa al alumnado para un aprendizaje significativo en tanto que empiezan a utilizar el método del historiador, se ponen en

contacto con su patrimonio cercano y comienzan a generar relaciones con el mismo de carácter identitario.

Respecto al fomento y desarrollo de valores cívicos

Por un lado, tenemos el ideal de la participación ciudadana activa. Algo muy importante a inculcar en la etapa de educación secundaria para lograr ciudadanos comprometidos con el progreso y avance de su sociedad. La educación patrimonial y la participación ciudadana se relacionan en torno a la socialización del patrimonio (Cuenca y Martín, 2009, citados en Lucas y Estepa, 2016). Se trata de que el alumnado conecte el hecho patrimonial con su realidad. Esta conexión se da con el planteamiento de problemas socialmente relevantes y actuales, tales como los relacionados con las identidades, la economía, las desigualdades sociales, etc. (Lucas y Estepa, 2016). Y el medio para trabajar dichas problemáticas es el patrimonio cultural cercano al alumnado. Trabajar con el patrimonio para dar respuesta a dichos problemas busca lograr una aproximación al conocimiento social y facilitar la comprensión de conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico, los cuales requieren de una mayor abstracción.

La participación es la clave del aprendizaje en torno al patrimonio. Este debe ser entendido como ejemplo vivo del pasado del cual podemos extraer información para comprender mejor la sociedad en la que vivimos. Así, el patrimonio se relaciona con los problemas socialmente relevantes como vía para su resolución. Esto tiene como consecuencia el fomento de la idea de la importancia que tiene el patrimonio para un colectivo y, por ende, el compromiso real de intervenir para cuidarlo y conservarlo (Lucas y Estepa, 2016).

Evidentemente, esta concepción de la necesaria participación en la sociedad no se desarrolla completamente durante un curso. De hecho, también es difícil que se logre totalmente durante la etapa educativa, pero es necesario sentar las bases para que se pueda ir desarrollando a lo largo de toda una vida. A este respecto, Lucas y Estepa establecen los estadios básicos por los que pasa la idea de participación del alumnado hasta alcanzar el nivel deseable (ver anexo 2).

Por otro lado, tenemos el desarrollo de identidades sanas y tolerantes como objetivo a lograr mediante el trabajo con el patrimonio. Concretamente, con el patrimonio inmaterial.

El concepto de identidad está estrechamente ligado al concepto de diferencia, puesto que la existencia de varias identidades se da a partir de las similitudes entre los miembros de un grupo social y las diferencias con respecto a otros. Por lo tanto, si aceptamos la existencia de diversas identidades, aceptamos, también, la diferencia (Gil,

Llonch y Santacana, 2016). La cuestión radica, pues, en la tolerancia o no de lo diferente.

Las identidades colectivas se conforman en función de cómo un grupo social concibe la diferencia. Si lo hace desde una perspectiva tolerante, es decir, reconociéndola de forma positiva, la identidad de ese grupo tendrá un carácter abierto e integrador. Sin embargo, si la concepción de lo diferente se hace desde la perspectiva de que supone una amenaza para el bien común y, por tanto, debe ser anulada, ese grupo social desarrollará una identidad exclusiva y excluyente (Gil et. al., 2016).

La escuela ha de fomentar una identidad integradora y tolerante. Una educación ciudadana que favorezca la convivencia entre identidades, ya sean individuales o colectivas.

La educación es, también, un proceso de socialización. Inculca en el alumnado una serie de conductas (contenidos actitudinales) que están legitimadas socialmente por su historicidad (haberse asentado a lo largo de un tiempo determinado). Hablamos de actitudes, valores y tradiciones que son símbolo de la identidad colectiva de la gran mayoría. Forman parte del patrimonio inmaterial de la sociedad.

Hernández y Santacana (2009, citados en Gil et. al., 2016), definen el patrimonio cultural intangible como “aquella parte invisible o inmaterial que toda cultura desarrolla y que reside en el espíritu de la misma” (p.13).

La memoria del pasado está compuesta por hechos, situaciones y contextos, a menudo traumáticos (guerras, dictaduras...), que viven en el recuerdo de la ciudadanía actual. Esta memoria, podríamos llamar, “histórica”, forma parte del patrimonio cultural inmaterial de una sociedad y juega un papel fundamental en la configuración identitaria de la misma. Tanto a nivel individual como colectivo (Gil et. al., 2016). Sin embargo, como patrimonio inmaterial que es y, lo que es más, con un elevado componente de subjetividad, la memoria del pasado es susceptible de sufrir y o haber sufrido manipulaciones de carácter político ideológico, dando lugar a prejuicios y estereotipos culturales, políticos y sociales que, la mayoría de las veces, redundan en actitudes xenófobas, racistas, reaccionarias y, en general, poco tolerantes con lo diferente.

Es tarea de la escuela tratar de analizar y comprender esta memoria del pasado, desterrando los estereotipos y prejuicios injustos e intolerantes, intentando averiguar su origen, su intencionalidad y los intereses del sector o sectores sociales a los que pertenecen.

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico

Como hemos mencionado, este objetivo está íntimamente ligado con los dos anteriores. Y su consecución se puede trabajar, al igual que los otros, mediante y a través del patrimonio.

Cuando hablamos de pensamiento crítico nos estamos refiriendo a las capacidades intelectuales superiores, las cuales se conforman, además de por dicho tipo de pensamiento, por las capacidades de analizar, conceptualizar, manejar información, pensar sistémicamente, investigar, etc. (Hervás y Miralles, 2004, citados en Gutiérrez, 2016). Dichos autores afirman que el pensamiento crítico, además de conocer una realidad y evaluarla, se compone, también, del uso adecuado del lenguaje histórico, la evaluación de argumentos y la valoración de las evidencias y de los juicios emanados de estas.

La asignatura de Geografía e Historia es una vía magnífica para que el alumnado aprenda a pensar por sí mismo. Mediante el desarrollo del pensamiento histórico, los y las estudiantes entran en contacto con los metaconceptos o conceptos de segundo orden relacionados con la metodología de la disciplina histórica, tales como la multicausalidad, el cambio y permanencia, la relevancia histórica, etc. Se aprende, pues, a entender el pasado como herramienta o vía para comprender el presente. Y una manera muy eficaz para trabajar este pensamiento histórico es el planteamiento de problemas sociales relevantes y actuales y abordarlo mediante el trabajo de fuentes históricas como herramientas para deducir y entender la causalidad de los procesos históricos, que son el origen de dichos problemas (Gutiérrez, 2016).

Aquí, de nuevo, el patrimonio se presenta como un contenido de gran interés para lograr estos objetivos. Evidentemente, el patrimonio, en cualquiera de sus tipologías, es una fuente de información histórica inigualable. He aquí la importancia de no solo profundizar en sus características formales (cuando se trata del patrimonio material) o en utilizarlo solo como ejemplo explicativo de otros contenidos. Es crucial implementarlo como contenido sustantivo y, sobre todo, procedimental, para promover el pensamiento crítico en el alumnado a través del aprendizaje del análisis, elaboración y síntesis de las informaciones que se extraen del patrimonio, y su posterior reflejo en trabajos propios que den respuesta a problemas y necesidades cercanas a la realidad del alumnado.

Segundo problema. Las metodologías pasivas

Benítez (2010, citado en Belloch, 2011) argumenta que los distintos modelos de diseño instruccional que se han aplicado en la educación a lo largo de los años responden a la teoría del aprendizaje que imperaba en cada momento. En este sentido, nos referiremos al diseño instruccional más extendido en la década de los sesenta del siglo pasado, el cual se basaba en la teoría del conductismo. Hablamos del ya mencionado modelo tradicional.

Este modelo, en lo que a metodologías se refiere (diseño instruccional), se basa, en el ámbito de las ciencias sociales en general y de la Historia en particular, en la transmisión de un corpus cerrado de conocimientos por medio de herramientas que no contemplaban la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (clases magistrales y toma de apuntes, principalmente, acompañados de la realización de actividades escritas que vienen en el libro de texto). El profesor Paricio (2020a) deja muy claras las desventajas de este modelo para conseguir aprendizajes significativos por parte del alumnado, así como su implicación y motivación por los mismos.

En la actualidad, este modelo educacional está ampliamente refutado. No tanto así superado de forma completa. Si bien es cierto que, tanto el currículo oficial para Geografía e Historia recogido en la LOMLOE, como la gran mayoría del cuerpo docente de nuestro país, coinciden en la necesidad de implementar las metodologías activas para mejorar en todos los aspectos los procesos de enseñanza y aprendizaje, la aplicación real de esta convicción en las aulas de la ESO sigue adoleciendo de algunas carencias y errores derivados, por un lado, de la larga y profunda implantación del modelo tradicional, presente aún en ciertos aspectos, como el, a veces, alejamiento de las investigaciones de la didáctica de las ciencias sociales de la realidad de las aulas, lo que lleva, muchas veces, a culpar única y exclusivamente al profesorado de secundaria de la no aplicación de los postulados de las mismas. Es por ello que entendemos que la aplicación de las metodologías activas en su totalidad es un reto que se debe asumir desde ya por parte de toda la comunidad educativa.

Las orientaciones metodológicas para la asignatura de Geografía e Historia en el currículo oficial atienden a varios principios fundamentales del diseño instruccional derivado de las teorías constructivistas y de sistemas de la década de 1990, las cuales cambiaron el paradigma de la enseñanza al de aprendizaje y establecieron la centralidad del discente en el proceso de aprendizaje, en torno quien girarían las acciones formativas, contrariamente a corrientes anteriores, donde la centralidad recaía en los contenidos (Belloch, 2011; Barr y Tagg, 1995).

En primer lugar, el texto nos anima a analizar los conocimientos previos del alumnado en el momento inicial de la asignatura. Esto se corresponde con el principio metodológico del aprendizaje significativo, el cual aboga por movilizar los conocimientos previos relevantes para conectarlos con los contenidos que se van a impartir, funcionando los primeros como anclaje de los segundos (Ausubel, 1983).

Por otro lado, el aprendizaje significativo sigue presente cuando se nos anima a prestar atención a la diversidad, ya sea de capacidades, intereses, contextos sociales o estilos cognitivos del alumnado, de manera que todos puedan avanzar en la consecución de competencias de la mejor manera posible, reduciendo al mínimo las posibilidades de exclusión por la estandarización de metodologías y evaluación (Casanova, 2002).

Por último (en lo que al aprendizaje significativo se refiere), el texto legal hace bastante hincapié en la relación de conceptos, ya sea a través de la interdisciplinariedad de las materias, como por las relaciones que se pueden establecer entre el pasado y el presente para abordar la explicación de la historia. Esto está estrechamente relacionado con el aprendizaje profundo, inserto en un contexto de aprendizaje significativo, ya que el conocimiento no puede quedarse solo en la reproducción de saberes o técnicas, sino que ha de transitar a través del proceso cognitivo de comprensión de la nueva información y su aplicación sobre lo que ya se conocía para crear nuevas ideas y conceptos complejos (Valenzuela, 2008).

El siguiente principio tratado en la ley es el de implicación y compromiso del alumnado. Este principio se trabaja desde la propia elaboración del plan de estudios y se extiende hasta el final del proceso de aprendizaje. El alumnado (así como la comunidad educativa en general) ha de ser tenido en cuenta a la hora de establecer los contenidos y las actividades para desarrollarlos, con el fin de crear situaciones de aprendizaje motivadoras. Rigo (2013), a este respecto, nos explica que aquí se estaría trabajando el compromiso afectivo, referido al grado de interés del alumnado hacia el aprendizaje en función de si lo entienden como algo propio y de lo que responsabilizarse.

En lo que respecta al fomento de la autonomía del alumnado, se plantea la importancia de que éste conozca los objetivos, saberes básicos y métodos de evaluación que se van a utilizar, con el fin de eliminar cualquier atisbo de incertidumbre y crear buenas expectativas. Esto beneficia enormemente a que el alumnado pueda autorregular su aprendizaje y ser consciente del proceso cognitivo de análisis e integración de la información recibida a la ya existente, así como poder establecer estrategias para mejorar dicho aprendizaje (Rodríguez, 2006). Se trata de fomentar la metacognición.

Finalmente, la LOMLOE trata de favorecer la creación de procesos de aprendizaje contextualizados mediante el contacto con la realidad y el aprendizaje por descubrimiento en el bloque B, “Sociedades y territorios”. Aquí Prats (1996) realiza una

importante advertencia: la necesidad de que este tipo de aprendizaje supere el carácter anecdótico para suponer un verdadero acercamiento a la disciplina histórica, sirviendo la historia local como ejemplo para explicar procesos más generales.

Tal y como venimos desarrollando a lo largo de este trabajo, el principal objetivo es dar respuesta a los retos y problemas más importantes de la enseñanza de la Historia en la ESO a través y mediante el patrimonio cultural. Así pues, a continuación, propondremos tres herramientas metodológicas basadas en el aprender haciendo que buscan desarrollar los principios metodológicos expuestos en el texto legal y, además, hacerlo en base al patrimonio.

Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (en adelante, ABProblemas) es una metodología basada en la investigación y en el aprender haciendo por parte del alumnado. Consiste en el planteamiento de una situación-problema ligada al mundo real y cuyo análisis y solución son el núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Moodle, 2022). Esta metodología fomenta el aprendizaje activo, el aprendizaje contextualizado, el aprendizaje significativo la motivación intrínseca del alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico por parte del mismo.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABProyectos) podría decirse que es una versión avanzada del ABProblemas ya que, además de basarse en la investigación como vía para el desarrollo de los aprendizajes, su objetivo es, también, la elaboración de productos finales como reflejo de dichos aprendizajes. Las características de esta metodología son las siguientes, lo que redunda en un aprendizaje profundo y significativo (Moodle, 2022):

Aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio (en adelante, A-S) es una metodología encaminada a la creación de conocimientos relevantes orientados a mejorar las condiciones de vida del entorno próximo al alumnado. Para ello, se ponen en marcha proyectos en los que el alumnado decide tomar parte (Freire, 1990, citado en Moodle, 2022).

El A-S se diferencia de prácticas como los voluntariados o similares por el hecho de que conecta los procesos de aprendizaje con los servicios comunitarios en un solo proyecto bien diseñado y organizado. En dicho proyecto, el estudiantado, protagonista de su aprendizaje, combina teoría y práctica y desarrolla la capacidad de construir, aplicar y

transferir significativamente el conocimiento al enfrentarse a las necesidades reales de su entorno social (Díaz, 2006; Pérez, 2012 y Puig, 2009, citados en Moodle, 2022).

Este tipo de aprendizajes es fuertemente impulsado por las orientaciones metodológicas del currículo oficial actual para la ESO, por lo que su aplicación en el aula puede realizarse muy en consonancia con dicho documento, lo cual también supone una facilidad para el cuerpo docente.

En el A-S es el propio alumnado el que identifica problemáticas relevantes en su entorno próximo y se comprometen a desarrollar un proyecto para dar solución o alivianar dichas problemáticas. Se trata, por tanto, de un proyecto solidario con una finalidad social, el cual promueve actitudes y valores relacionados con una ciudadanía preocupada por el devenir de su comunidad, tolerante y participativa, la cual busca siempre la mejora de la sociedad.

La relación que guardan las metodologías mencionadas con el patrimonio cultural se explica en la tesis doctoral de Carlos Teófilo López (2017), miembro del departamento de didácticas integradas de la Universidad de Huelva. A continuación, expondremos sus planteamientos más importantes: la ciudad educadora y la educación para la ciudadanía a través del patrimonio.

La ciudad o el municipio en el que vive el alumnado es el medio perfecto para desarrollar una didáctica del patrimonio enfocada, entre otras cosas, a promover valores de ciudadanía responsable. Como establecieron Prats y Santacana (2009, citados en López, 2017), vivimos en ciudades educadoras que pueden y deben ser instrumentalizadas para el aprendizaje.

Lanzarse al medio es imprescindible para formar ciudadanos en conexión directa con su entorno. Es necesario salir del aula para experimentar el contexto en el que se desarrolla la vida social de la comunidad en la que estamos integrados y en la cual habremos de intervenir para mejorarla. Aquí, las metodologías activas y de carácter investigativo son la mejor opción para que el alumnado pueda intervenir de manera positiva en su entorno. Mediante dichas metodologías, el patrimonio se convierte en una excelente fuente de información sociohistórica a la cual recurrir para sentar las bases de un buen proyecto que responda a los problemas previamente planteados y que están en relación con el entorno cercano del alumnado. Además, el patrimonio supera la mera posición de concepto sustantivo para llegar a ser contenido procedural, en tanto que, a través del trabajo con él, el alumnado no solo extrae información acabada o aprende sus características formales, sino que desarrolla el método de análisis de la fuente patrimonial (ligado al desarrollo del pensamiento histórico) y el pensamiento crítico, en tanto que la información que se obtiene debe ser contrastada y valorada.

Por último, y respecto a la educación para la ciudadanía a través de las metodologías activas e investigadoras, López (2017) establece que el carácter simbólico e identitario del patrimonio, carácter sancionado por el propio colectivo, ofrece múltiples posibilidades para educar en valores que favorezcan la diversidad cultural y el respeto a los demás. Los principios cívicos del patrimonio posibilitan, por un lado, que el alumnado reciba los valores mencionados y, por otro, que obtengan las habilidades necesarias para transmitirlos al resto de la sociedad. Así lo señalaban Cuenca y Martín (2009, citados en López, 2017), estableciendo que el patrimonio, como contenido de carácter sociohistórico, permite la formación de ciudadanos desde perspectivas simbólico-identitarias y de cohesión entre culturas.

Sobre cómo conectar el patrimonio y el interés cívico, es necesario generar actividades didácticas que guarden relación con problemas socialmente relevantes y de actualidad. Estos problemas, si se contextualizan correctamente, tienen en el patrimonio uno de los elementos esenciales para su resolución en tanto que es contenedor de conocimiento sociohistórico.

Tercer problema. El libro de texto como único material curricular

Según Cuenca (2010):

Entendemos por materiales curriculares todos aquellos recursos, empleados con la finalidad de mejorar los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, que explícitamente fueran elaborados con intención educativa y, ya sean más o menos abiertos, integrales e innovadores, en el diseño hayan seguido un tratamiento didáctico específico, contemplando unos objetivos, desarrollando unos contenidos y planificando una secuencia de actividades que actúe como guía en la práctica de una determinada estrategia metodológica (p. 32-313).

El autor señala también y acertadamente, el hecho de que, de entre todos los materiales curriculares que pueden existir, el libro de texto es el más utilizado por el profesorado de ciencias sociales y, especialmente, en la materia de Geografía e Historia. Este “monopolio” del libro de texto se da en función de cuatro variables (Schug, Western y Enochs, 1997, citados en Cuenca, 2010): la relación coste/beneficio en relación al tiempo invertido por el profesorado en la preparación de las unidades didácticas, los objetivos económicos de las editoriales, la oferta de libros de texto cada vez más completos (en lo que a contenidos actualizados se refiere) y la demanda social de los agentes presentes en el contexto educativo (padres, madres, responsables de centros...).

Estas razones son las que nos llevan a centrar este apartado en un análisis de los libros de texto como material curricular hegemónico y, dentro de dicho análisis, la forma en la

que estos materiales cumplen con los objetivos del actual currículo educativo en torno al desarrollo del pensamiento histórico, el pensamiento crítico, el fomento de valores cívicos y, en especial, el tratamiento que hacen del patrimonio cultural para la consecución de dichos objetivos. Cabe destacar aquí una cierta desactualización de algunos de los estudios más importantes realizados acerca del libro de texto en la enseñanza de las ciencias sociales y, especialmente, en las materias que ahora se conjugan en la asignatura de Geografía e Historia”.

Es bien conocido el análisis general acerca de los libros de texto y la crítica hacia su carácter enciclopédico, conformando manuales que acumulan gran cantidad de información sesgada, acabada e inconexa (Loewen, 1996; Sewell, 2004). Esto no quiere decir que los libros de texto supongan ahora el material curricular perfecto para desarrollar los objetivos anteriormente mencionados, pero tampoco podemos caer en la simplificación y reducción extrema de que dichos materiales continúan en la misma línea monótona y academicista de hace veinte años. Estos estudios han de servirnos para establecer un punto de partida desde el que poder analizar el proceso seguido por los libros de texto, ver en qué se ha mejorado y en qué aspectos siguen presentando un aprendizaje poco útil y sin profundidad.

El desarrollo del pensamiento histórico en los libros de texto

Según Sáiz (2014), en la enseñanza de la Historia las fuentes históricas, especialmente las primarias, juegan un papel fundamental a la hora de lograr que el alumnado se introduzca en la metodología del historiador. Su correcto uso supone enseñar habilidades cognitivas asociadas al pensamiento histórico, especialmente el planteamiento de interrogantes sobre el pasado cuya resolución pasa por la selección, análisis, evaluación e interpretación de fuentes históricas para obtener evidencias que permitan estructurar narrativas históricas sólidas y argumentadas. En su estudio, el autor analiza de qué forma y en qué grado las fuentes históricas son introducidas y trabajadas por los libros de texto. Para ello, establece las “destrezas básicas de utilización de fuentes históricas” (Sáiz, 2014, p. 85), que sirven como marcadores para averiguar en qué medida esas destrezas se trabajan en los libros de texto.

Plantear problemas de aprendizaje histórico. Consiste en presentar el pasado como una realidad a investigar, formulando interrogantes o preguntas con perspectiva de indagación que organicen y guíen el aprendizaje. Así se simula el contexto de la investigación histórica.

Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado. Se trata de preguntar a las fuentes. Ello supone dos niveles de aproximación. Por un lado, obtener información directa de la fuente mediante un uso descriptivo o algorítmico de la misma: se parte de preguntas cerradas que conducen a respuestas de *formulación literal* o de *base de texto*. Por otro lado, se trata de crear información deducida o inferida tomando en consideración las circunstancias o contexto histórico de creación de la propia fuente. Implica relacionar lo que se conoce de ese contexto con lo que aporta la fuente. Ello equivale a preguntar históricamente, un uso heurístico o creativo de la fuente, recurriendo a cuestiones abiertas y preguntas o interrogantes inferenciales que van más allá de la fuente (*modelo de situación*).

Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico (texto expositivo o argumentativo). Supone relacionar las pruebas recreadas de las fuentes y los propios conocimientos del contexto histórico. Implica utilizar las inferencias, deducciones o conclusiones obtenidas del estudio de las fuentes integrándolas en narrativas.

Destrezas básicas en la utilización de fuentes históricas. Tabla extraída de Sáiz (2010, p. 86).

Para el análisis de cómo y en qué medida se desarrolla el pensamiento histórico en un libro de texto actualmente, tomaremos como ejemplo la unidad didáctica titulada *El origen de los primeros reinos peninsulares (siglos VIII-XIII)* del libro de texto para Geografía e Historia de la editorial Vicens Vives. Veamos cómo se trabaja este tema en su guía didáctica (Vicens Vives, 2023).

Para empezar, la guía didáctica nos explicita los contenidos que se van a trabajar en este tema:

- *El origen de los primeros reinos y condados cristianos.*
- *La expansión del reino asturleonés y el origen del reino de Castilla.*
- *Los condados y reinos pirenaicos.*

- *El Camino de Santiago.*
- *El avance de los reinos cristianos por la Meseta y el valle del Ebro.*
- *La conquista de Matrit y su incorporación a Castilla.*
- *La consolidación de los reinos peninsulares.*
- *¿A cuántos reyes sirvió el Cid Campeador?*

Vicens Vives (2023)

Se trata de ocho tópicos bastante extensos y que solo completan un tema. Si lo comparamos con el currículo oficial para la ESO, comprobamos que todos ellos solo se podrían incluir dentro del bloque *Sociedades y territorios*. Es evidente que este libro de texto sigue abogando por incluir la mayor cantidad de contenidos posible. Ante lo cual, en palabras de Pérez de Cabrera (2013), lo único que les queda a los y las alumnas por hacer es memorizarla.

Situándonos en el primer marcador establecido por Sáiz (2014), el planteamiento de problemas históricos, valoramos la aparición de los mismos en la unidad didáctica. La conclusión obtenida es que su presencia es muy escasa, por no decir que no aparecen en absoluto. Los contenidos del tema son de carácter puramente conceptual/sustantivo. Esto se ve reforzado por el tipo de actividades que propone la guía didáctica de la editorial para trabajar dichos contenidos, siendo la gran mayoría de ellas consistentes en leer en voz alta, señalar ideas y conceptos clave, buscar información en el texto y en ilustraciones y mapas para pasarlo al cuaderno y, muy de vez en cuando, comparar la transcripción de dos fuentes primarias textuales para encontrar diferentes relatos sobre un mismo hecho o analizar las características de una obra de arte mediante una fotografía (Vicens Vives, 2023).

Pasando al segundo marcador, la posibilidad de interrogar fuentes históricas para obtener evidencias con las que elaborar narraciones argumentadas, vemos que tampoco aparecen por ningún lado. Debemos tener en cuenta, como establece el autor, que la presencia de las fuentes históricas en los libros de texto no ha de medirse en la cantidad de ilustraciones, textos históricos y demás ejemplos que aparecen en los mismos, sino el uso que se hace de las mismas y la relación que guardan con la aparición de fuentes secundarias, presentadas éstas como fruto de las investigaciones de los historiadores y como diferentes visiones sobre un mismo hecho histórico, con el fin de fomentar el pensamiento crítico. Vemos que, cuando aparecen fuentes históricas, lo hacen a modo de apoyo visual o textual a un contenido ya elaborado y cerrado, por lo que pierden toda su capacidad para desarrollar el pensamiento histórico.

Finalmente, tenemos el marcador que alude al aprovechamiento de las fuentes históricas para desarrollar procesos cognitivos complejos. De nuevo, el libro de texto se aleja notablemente de esta línea, pues vemos que las actividades propuestas se basan casi por completo en ejercicios de redacción, búsqueda de información, asimilación de información nueva en un estado acabado y sin opción a debate y la memorización de ideas y conceptos clave. A esto se le suma otro punto negativo, y es la escasa complejidad cognitiva de este tipo de actividades, lo cual obstaculiza en gran medida el desarrollo de competencias y capacidades. Si utilizamos la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl en el 2001, vemos que las actividades propuestas por el libro de texto no superan los niveles de “recordar” y “comprender”, los dos niveles más bajos de la escala.

El desarrollo de valores cívicos en los libros de texto

Como hemos comentado anteriormente, los conceptos de identidad y ciudadanía están estrechamente relacionados. Ambos han estado ligados a la formación de los Estados-nación y al papel que la enseñanza de la Historia ha jugado en la formación de las identidades nacionales. La forma de enseñar la Historia y los componentes que la forman, junto con el concepto de identidad han sido habitualmente usados por el poder para componer un relato nacional y convertirlo en verdad socialmente aceptada. Y las vías que se han utilizado para transmitir esos puntos de vista han sido muchas (arte, cine, literatura, medios de comunicación...), destacando, especialmente, el libro de texto (Miralles y Gómez, 2017).

Como establecíamos en el punto referido al reto de la selección de los contenidos, el concepto de identidad está estrechamente ligado al de diferencia, produciéndose así dos maneras de desarrollar las identidades: de una forma exclusiva y excluyente y otra forma integradora y tolerante. Se trata, por tanto, de averiguar qué tipo de vía de desarrollo de identidades y, por ende, de valores cívicos, fomentan los libros de texto.

En este trabajo apostamos por el fomento de un modelo de ciudadanía tolerante y respetuosa con la diversidad de identidades culturales que componen nuestra sociedad, inserta en un mundo globalizado, así como por una ciudadanía participativa y comprometida con el cambio en clave de progreso (Miralles y Gómez, 2017).

Tomaremos como ejemplo el mismo libro de texto de Vicens Vives, pero esta vez realizaremos una comparación entre dos unidades didácticas o temas relacionados entre sí y que suponen un buen ejemplo para averiguar cómo se trabajan los valores cívicos, sobre todo los relacionados con la multiculturalidad y respeto a la diversidad identitaria. Se trata de los temas 2 y 4, cuyos títulos son *Al-Ándalus* y *El origen de los primeros reinos peninsulares (siglos VIII-XIII)* respectivamente.

En ambos temas, las actividades propuestas para justificar el cumplimiento de las competencias relacionadas con el desarrollo de valores cívicos no sobrepasan el primer nivel de complejidad cognitiva establecido en la ya mencionada Taxonomía de Bloom. Actividades como leer textos y anotar ideas clave, observar mapas y gráficos para obtener información y responder preguntas mediante la búsqueda de información literal en los textos e ilustraciones son ejemplo de ello.

Por último, la única mención directa al desarrollo de valores cívicos se realiza mediante una orientación metodológica hacia el profesorado básica, proponiendo que éste de explicaciones acerca de lo que significa el respeto a la diversidad cultural y religiosa y el rechazo a cualquier tipo de fanatismo (es bastante significativo que se aluda a esto en la unidad que trata Al-Ándalus, y no en la de los reinos cristianos).

En general, vemos que los valores cívicos en este libro de texto se conciben como conceptos sustantivos. Es decir, como teoría que ha de ser explicada al alumnado, presumiblemente mediante el método de la clase magistral o, en cualquier caso, de una forma meramente transmisiva, quedando estos valores como más datos a recordar de cara a una futura prueba evaluativa, pero no como valores integrados en la cosmovisión del propio estudiantado y, por ende, destinados al olvido.

El patrimonio cultural como propuesta para la elaboración de materiales curriculares

En primer lugar, hemos de dejar claro que no rechazamos al libro de texto como material curricular al que recurrir en ciertos momentos. Es verdad que presenta carencias evidentes tanto en sus contenidos como en la forma de articular su aprendizaje, pero eso no es óbice para que pueda resultar una herramienta valiosa siempre y cuando se aplique la metodología adecuada. Así, el libro de texto puede resultar útil como fuente de información a la que recurrir durante el desarrollo de actividades didácticas en las que el alumnado esté desarrollando una investigación sobre un tema.

Como hemos mencionado en el apartado de las metodologías activas, el patrimonio, tanto en forma de contenido como en forma de procedimiento, puede ser el eje en torno al que se articulen las actividades que conformen cada unidad didáctica. Para ello, será necesario elaborar unos materiales didácticos que permitan que el alumnado entre en contacto directo con los bienes patrimoniales materiales e inmateriales, para así poder iniciarse en los métodos y procedimientos de la investigación histórica, tratando al patrimonio como fuente primaria de información y, a su vez, aprendiendo el método de análisis del mismo.

Remitiéndonos de nuevo a la tesis de López (2017), la ciudad como contexto social y educativo ha de suponer el ámbito en el que el alumnado desarrolle sus aprendizajes en

torno al patrimonio para desarrollar el pensamiento histórico, el pensamiento crítico y los valores cívicos. Así pues, los materiales que elaboraremos habrán de estar encaminados a facilitar estos aprendizajes por parte del alumnado y a posibilitar un contacto directo significativo con los bienes patrimoniales de su entorno.

Proponemos las salidas escolares como la mejor actividad para entrar en contacto con el patrimonio cultural del entorno cercano del alumnado. Dichas salidas han de ser preparadas y trabajadas antes, durante y después de las mismas, con el objetivo de que el alumnado desarrolle aprendizajes significativos. Esta preparación requerirá de a elaboración de materiales didácticos que faciliten una adecuada obtención de información de los hechos patrimoniales que se vayan a visitar y, posteriormente, un adecuado tratamiento de la misma de cara a facilitar unos trabajos de comprensión, síntesis y conclusión adecuados y significativos (Monteagudo y Miralles, 2014).

Domínguez (2001) nos habla de los pequeños museos cercanos al centro educativo como lugares en los que desarrollar aprendizajes significativos en torno al patrimonio cultural. Dichos museos, en su gran mayoría, basan su oferta cultural en bienes de carácter cotidiano, los cuales tienen un gran potencial como fuente de información para comprender el funcionamiento de una sociedad y su cultura en etapas históricas concretas. Poder acceder de primera mano al “cómo eran las cosas antes” permite al alumnado apreciar y comprender mucho mejor la evolución de la sociedad hasta nuestros días. A esta propuesta podemos añadir los múltiples centros de interpretación con lo que cuenta la Comunidad Autónoma de Aragón y que son idóneos para conocer los entresijos de las sociedades pretéritas que se asentaron en nuestro actual territorio, así como los yacimientos arqueológicos de cualquier época y los monumentos arquitectónicos que también dan cuenta de la realidad de épocas pasadas. Todo ello, claro está, sin menospreciar a los grandes museos e instituciones, que también ofrecen posibilidades didácticas diversas, aunque no tan contextualizadas, quizá.

Podemos elaborar infinidad de materiales didácticos para que sean trabajados antes, durante y después de la salida escolar. Así, en la fase previa, momento en el cual se organiza y prepara la salida, es necesario explicar al alumnado en qué consistirá la actividad que van a desarrollar. Se han de explicar ciertos conceptos clave que ayuden al alumnado a comprender el contexto histórico sobre el que versará la actividad y la importancia y el valor didáctico que tienen los lugares y bienes patrimoniales que van a conocer. Esto se puede lograr mediante explicaciones generales, elaboración de guías sobre los lugares y bienes patrimoniales y fichas de recogida de información para utilizar *in situ* en los lugares de patrimonio.

Después, durante la propia visita, habrá que aprovechar los materiales didácticos que ofrezcan las diferentes instituciones que gestionan el patrimonio. Exposiciones interactivas y táctiles, talleres de creación artística, simulaciones de excavaciones arqueológicas, reconstrucciones virtuales o físicas de los objetos, lugares, edificios, etc.

son muy útiles para que el alumnado recoja información de una forma lúdica y entretenida.

Finalmente, cuando se vuelve al aula, podemos fomentar el intercambio de ideas, percepciones e informaciones obtenidas durante la salida mediante asambleas y debates, con el objetivo de que todo el alumnado cuente con una visión lo más amplia posible de lo que se ha aprendido. Posteriormente, el trabajo grupal con los materiales obtenidos durante la salida escolar para elaborar un producto de aprendizaje final a modo de síntesis de toda la información obtenida, es la mejor manera de poner en práctica lo aprendido. Aquí puede ser interesante, también, el uso del libro de texto para buscar información concreta sobre algunos hechos o momentos históricos, con el fin de que los trabajos que desarrollan nuestros alumnos y alumnas sean históricamente correctos.

Cuarto problema. La concepción del alumnado de secundaria sobre la Historia

Uno de los problemas más importantes derivados de la “gran tradición” didáctica de la Historia es la percepción que, debido a la aplicación de esos modelos didácticos rígidos y con poca participación por parte del alumnado, este mismo desarrolla respecto a la materia y a la disciplina.

En primer lugar, debemos hacer una aclaración muy importante. Es necesario romper con el viejo tópico de que, al alumnado, en general, la Historia le parece aburrida. Nada más lejos de la realidad. De hecho, las asignaturas que comprende la Historia son de las mejor valoradas por el alumnado en cuanto al nivel de interés que suscitan (por debajo de asignaturas instrumentales como los idiomas o las matemáticas, pero por encima de muchas otras). El problema no radica en que la asignatura despierte poco interés en los y las alumnas, sino en la concepción que tienen sobre la misma, derivada del tipo de enseñanza que han recibido.

El estudio realizado por Fuentes (2004) resulta bastante interesante para analizar este tema. En dicho trabajo, la autora se propone averiguar las concepciones que los y las estudiantes de secundaria tienen sobre la Historia como materia escolar y como campo de conocimiento/disciplina científica.

Concepciones sobre la Historia como disciplina

La hipótesis inicial de la autora sobre las concepciones que el alumnado de secundaria posee sobre la disciplina histórica establece la existencia de importantes dificultades para concebir los objetivos y tareas de la disciplina en el ámbito científico, así como las labores del historiador. Los y las estudiantes muestran una visión oficialista y

reduccionista del pasado, relegándolo a un conjunto de eventos políticos importantes (guerras, descubrimientos...) protagonizados por personajes influyentes (grandes personalidades como reyes, generales, inventores...).

Respecto a la visión que el alumnado tiene acerca del historiador y su trabajo, se observa una diferencia importante entre aquellos discentes que han trabajado con fuentes históricas en clase y los que no lo han hecho, habiendo recibido en su lugar una formación más tradicional, basada en la transmisión acabada y cerrada por parte del profesor/a. Los primeros relacionan el trabajo del historiador con la lectura y análisis de fuentes históricas, mientras que los segundos tienen mayores dificultades al respecto, no llegando a concebir de forma clara cuáles son sus tareas. En todo caso, ambos grupos presentan dificultades en cuanto a concebir los objetivos y finalidades reales de dichas tareas.

Concepciones sobre la Historia como materia escolar

Respecto al tipo de didáctica de la Historia que han recibido, los alumnos y alumnas coinciden en su gran mayoría en que el modelo más extendido es el tradicional (clase magistral), en el cual el profesor o profesora adquiere un rol protagonista en el aula, mientras que el alumnado se limita a tomar apuntes, siendo un receptor pasivo de información.

Respecto al interés que suscita la asignatura, se trata de un interés medio-alto, tal y como se ha mencionado anteriormente. No es considerada una asignatura aburrida en absoluto. Esta concepción sobre el interés que despierta la asignatura está estrechamente ligada a las metodologías y materiales didácticos empleados por los y las docentes.

Por último, la concepción que el alumnado tiene sobre la utilidad de la asignatura. En general, se presentan bastantes dificultades a la hora de concebir una utilidad práctica de la misma, siendo la visión mayoritaria la de que sirve para tener más cultura, poder tener una conversación interesante, etc.

Las conclusiones obtenidas al finalizar el estudio vienen, en su mayoría, a confirmar estas hipótesis iniciales.

Respecto a la concepción de la Historia como disciplina, se confirma la visión reduccionista que el alumnado tiene del pasado como eventos políticos significativos a nivel mundial y las consecuencias derivadas de los mismos. Entendemos, pues, dentro de este reduccionismo, que la concepción del objetivo primero de la Historia es la humanidad en general. Cabe destacar, en vista de esta visión de la Historia y su cometido, las reflexiones que realizan los y las estudiantes acerca de los aspectos que se han de indagar sobre la Historia, coincidiendo en su gran mayoría en la necesidad de

prestar atención a las cuestiones políticas, sociales y económicas de las distintas etapas y sociedades históricas para lograr su comprensión. También se confirma la hipótesis acerca de la visión que tienen sobre el historiador y su trabajo.

Respecto a la visión de la Historia como materia escolar, se confirma la visión general de ser una asignatura en la que el alumnado juega un rol pasivo, de mero receptor de información acabada por parte del profesor o profesora. Esto influye directamente en el interés que suscita la materia, así como la utilidad que se percibe de la misma. Se confirma que el interés general por la asignatura no es malo, aunque podría ser mejor. Es una materia que resulta “entretenida”, sobre todo por la oportunidad de conocer curiosidades del pasado. No obstante, el problema de esta visión de la Historia se clarifica a la hora de que los y las estudiantes se planteen su utilidad, pues se confirma la visión generalizada de que sirve para “tener más cultura”.

La conclusión al análisis que realiza el estudio es clara: el alumnado de secundaria en general experimenta importantes dificultades a la hora de concebir los objetivos de la Historia como campo de conocimiento y el papel que ejerce el historiador. Por otro lado, en lo que a la concepción de la Historia como materia escolar se refiere, los problemas más importantes son el interés que suscita la misma (las razones que suscitan ese interés, más bien, ligadas a resultar una materia a veces entretenida) y la utilidad que se le percibe (una utilidad social basada en poder mostrar un nivel cultural superior en ciertos contextos).

Una solución integral a ambas cuestiones (Historia como disciplina e Historia como materia escolar) puede pasar por una adecuada integración del patrimonio cultural en el diseño de programaciones y unidades didácticas por parte del profesorado. Nos centraremos sobre todo en un detalle muy importante que aporta Fuentes (2004) en su estudio: el hecho de que aquellos/as estudiantes que han trabajado en clase con fuentes históricas son capaces de alcanzar una concepción de la Historia y del historiador algo más compleja y completa.

Cuando hablamos de fuentes históricas sabemos que pueden ser primarias o secundarias. En todo caso, ambas se integran perfectamente dentro de la concepción holística e integradora del patrimonio cultural. Este se erige como el eje vertebrador perfecto en la elaboración de materiales didácticos y aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje para conseguir que nuestro alumnado supere los problemas de concepción que se han explicado anteriormente.

Empezando por los problemas que muestra la concepción general que se tiene de la Historia como materia escolar, íntimamente ligados a la didáctica que se desarrolla en el aula, apostar por el trabajo con fuentes primarias y por la aplicación de metodologías activas basadas en el aprender haciendo, tiene como consecuencia, entre muchas otras,

el posicionamiento de los alumnos y alumnas como protagonistas de su propio aprendizaje, lo que aumenta la motivación intrínseca de los mismos. Esto se traduce, naturalmente, en un aumento del interés por la asignatura.

Por otro lado, el trabajo con fuentes no solo se concibe como el uso de las mismas a modo de contenido (pues estaríamos cayendo en uno de los problemas principales a la hora de trabajar con el patrimonio, que es centrarse únicamente en sus características formales, estéticas, etc., lo que viene a ser un reduccionismo de lo que engloba el término), sino también como procedimiento. Es decir, el trabajo con las fuentes históricas ha de permitir a nuestro alumnado aprehender el método de obtención, análisis y síntesis de información a partir de las mismas, lo cual se acerca mucho al trabajo del historiador. A esto se le añade la profundización en la comprensión del patrimonio cultural como vestigio vivo del pasado con capacidad de ayudarnos a entender mejor el presente. Así, pues, se aclara, progresivamente, la utilidad de la Historia como materia escolar.

Pasando a los problemas de la concepción de la Historia como disciplina, la solución de los mismos es más progresiva y extendida en el tiempo. No se trata de explicar literalmente a nuestro alumnado en qué consiste trabajar con la Historia ni qué hace un historiador, sino introducirles paulatinamente a estos conceptos mediante la práctica. Entender que la disciplina histórica no consiste únicamente en analizar textos y demás fuentes históricas del pasado requiere de una aplicación práctica de los métodos y herramientas del historiador en nuestras aulas. El trabajo con fuentes históricas como el patrimonio permite introducir a nuestro alumnado en la práctica de la disciplina científica.

Por otro lado, el trabajo con fuentes históricas y patrimoniales permite el desarrollo del pensamiento crítico, dado que el análisis y la obtención de conclusiones de los bienes patrimoniales, así como el trabajo con fuentes secundarias de las que emanan diferentes puntos de vista de un mismo hecho patrimonial, conlleva no únicamente la adquisición del método de trabajo del historiador, sino la capacidad de elaborar una narración histórica propia en base a evidencias fruto de esos análisis. Esto permite no caer en manipulaciones presentistas de cualquier tipo, ya sea cuando desde ciertos sectores sociales y políticos se intenta dar una utilidad partidista a un hecho patrimonial o en cualquier otro contexto en el que se requiera cierta capacidad de analizar el presente para evitar manipulaciones de cualquier otro tipo.

El currículo de la LOMLOE como propuesta de superación de la “gran tradición”. Retos que plantea su aplicación en el aula

Primer reto. Desarrollar el pensamiento histórico en nuestro alumnado

Atenderemos, primero, a la definición de pensamiento histórico. Cardin y Tutiaux (2007, citados en Pagès, 2009, p. 71) plantean esta cuestión de forma bastante clara:

(...) El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como en este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya construidos y ofrecidos por el profesor, (aunque) fueran de gran calidad.

Wineburg (2001, citado en Gómez, 2014) ya adelantaba esta concepción del pensamiento histórico como una serie de habilidades propias del oficio del historiador susceptibles de ser aprehendidas por el alumnado cuando criticaba la forma tradicional de entender la Historia como la memorización de datos, contraponiendo a esta visión tradicional la necesidad de manejar una serie de habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias de la disciplina.

Esta definición puede ser complementada con la que da Martineau (1999, citado en Pagès, 2009, p. 73):

Iniciar a los jóvenes en la historia, es introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir, a interpretar los hechos del pasado.

Otros autores, como Carretero y Montanero (2009) añaden a la definición del pensamiento histórico el pensamiento crítico. Comparten que el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado ha de pasar por la adquisición de esas habilidades y competencias que permiten interpretar los hechos del pasado, pero, además, lo relacionan con la pretensión de formar una ciudadanía crítica, dado que esas habilidades de interpretación y lectura del pasado han de permitir que el alumnado pueda diferenciar las diversas intencionalidades que se dan en la gran cantidad de relatos que existen sobre un mismo hecho histórico.

Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (“no hay hechos puros), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. Carretero y Montanero (2009, p. 136).

Enseñar a pensar históricamente supone dotar al alumnado de una serie de herramientas de análisis, comprensión e interpretación de la Historia como disciplina, permitiendo abordar el estudio de la misma de manera científica para llegar a obtener representaciones propias del pasado y ser capaces de juzgar los hechos históricos (Santisteban, 2010). Es importante iniciar al alumnado en el aprendizaje de la Historia a través del desarrollo del pensamiento histórico como vía para romper con esa gran tradición de la enseñanza de la misma, basada en la acumulación de información fragmentada y poco útil. El reto reside, por tanto, en buscar la mejor forma de enseñar a pensar históricamente a nuestro alumnado.

Aquí, el patrimonio cultural juega un papel importante como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento histórico en nuestro alumnado. Según Martín (2000, citado en Rico y Ávila, 2003, p. 31), el patrimonio “es toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad”. Así, el patrimonio cultural se nos presenta como un recurso didáctico imprescindible para conocer la Historia.

Tal y como establece *The Historical Thinking Project*, el pensamiento histórico se basa en seis metaconceptos o conceptos de segundo orden, los cuales han de ir siendo aprehendidos por el alumnado a lo largo de toda su etapa formativa en secundaria (y en las posteriores). Estos seis conceptos son: la relevancia histórica, el trabajo con fuentes primarias, el cambio y la continuidad, la multicausalidad, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012). Veamos cuáles de esos seis metaconceptos son susceptibles de ser trabajados mediante el patrimonio cultural:

El trabajo con fuentes primarias

El patrimonio, evidentemente, constituye una fuente de información histórica de primer orden. Muchos ejemplos concretos de patrimonio cultural constituyen, además, fuentes primarias, dado que son los objetos (materiales e inmateriales) intactos que nos llegan desde el pasado.

Leer una fuente primaria es diferente a leer una fuente de información al uso. El patrimonio, como fuente primaria, requiere, primero, ser contextualizado adecuadamente en su tiempo histórico y en la cultura a la que perteneció. A continuación, se le han de realizar preguntas, de las cuales se inferirán ideas e hipótesis acerca de cómo era y cómo funcionaba la sociedad en la que dicho hecho patrimonial se creó, puesto que no aporta ninguna información por sí mismo. En definitiva, el patrimonio necesita ser interpretado (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012).

Así pues, vemos en el patrimonio un potencial didáctico no solo como contenido conceptual, sino también como contenido procedural y actitudinal (Fontal, 2003). Un contenido a través del cual el alumnado puede iniciarse en el procedimiento de obtención, análisis y síntesis de información con el objetivo de crear narraciones históricas propias y bien fundamentadas. En definitiva, la introducción al oficio del historiador (Seixas y Morton, 2012).

Cambio y continuidad

Este concepto de segundo orden constituye uno de los más importantes y, a la vez, más complejos, elementos del pensamiento histórico a desarrollar por parte del alumnado de secundaria. Enseñar lo que es el cambio y la continuidad tiene, por un lado, como objetivo didáctico, ayudar al estudiantado a crear una visión de conjunto de la historia en base al estudio y entendimiento de los grandes procesos históricos (sociales, políticos, económicos, culturales...) y los cambios que trajeron consigo para las sociedades de cada momento. Aquello que Dawson (2004) denominó la “big picture”.

Por otro lado, el cambio y la continuidad persiguen el fomento de la conciencia histórica del alumnado. Esto es, de una parte, entender el presente, el mundo en el que vivimos, como parte fugaz de un devenir constante, el cual se construye a través de cambios progresivos en el modo de vivir, de pensar, de organizarse, de trabajar, etc. de las sociedades a lo largo del tiempo, y que para nada es algo inamovible ni el límite de la historia.

Finalmente, el concepto de cambio y continuidad busca generar la idea de perspectiva histórica en el alumnado. Poder observar nuestro presente como un conjunto de cambios y permanencias respecto a épocas pasadas y que se han ido dando de forma encadenada y, por lo tanto, que formamos parte de una etapa concreta de la historia que no ha de permanecer inalterada, que somos un eslabón más de esa cadena interminable.

El patrimonio cultural puede ayudar a entender la realidad actual como proceso de evolución histórica, proceso del cual el patrimonio constituye un enlace directo con las sociedades y culturas precedentes, permitiendo entender su funcionamiento y, por ende,

los cambios y las continuidades que se dieron en su forma de vivir, de pensar, de organizarse social y políticamente, etc. (Domínguez, 2008).

Perspectiva histórica

También conocido como empatía histórica, este metaconcepto está relacionado con la comprensión de los rasgos sociales, culturales, intelectuales, emocionales... de las sociedades pasadas. Esta comprensión no se basa solo en el conocimiento de los mismos, sino en entender por qué se dieron de esa forma y no de otra, intentando evitar los prejuicios del presente, entendiendo que nuestra brújula moral dista mucho de la de épocas pasadas, pero es consecuencia de las mismas (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012).

El patrimonio cultural, dado su carácter simbólico identitario para las sociedades y culturas a las que pertenece, es un recurso perfecto para fomentar la perspectiva histórica en el alumnado. Ejemplos de patrimonio material como objetos religiosos, obras de arte y objetos cotidianos, así como de patrimonio inmaterial, como tradiciones, canciones, leyendas... ofrecen la posibilidad de profundizar en el conocimiento de la mentalidad de las gentes de cada época histórica. Esta mentalidad, mediante su correcta contextualización, puede ayudarnos a entender mucho mejor la complejidad de la sociedad y/o cultura que estemos investigando en el aula.

Segundo reto. Educación para una ciudadanía activa, crítica y con valores plurales y democráticos

En el mundo cada vez más global en el que vivimos, las relaciones sociales se están viendo alteradas y cada vez se difuminan más las fronteras entre las diferentes culturas. La multiculturalidad es la realidad en la que nuestro alumnado y nosotros mismos hemos de desenvolvernos a día de hoy, por lo que se hace necesaria una educación en valores de respeto a la diversidad, solidaridad y participación ciudadana para crear individuos comprometidos activamente con la defensa de los derechos humanos.

Entendemos como educación para la ciudadanía “el conjunto de conocimientos y competencias que permiten al individuo explorar y comprender la realidad en toda su complejidad y actuar sobre ella de forma crítica, responsable y solidaria, de acuerdo con los valores democráticos” (Lucas y Estepa, 2016b, p. 37).

En este sentido, la asignatura de Geografía e Historia cobra una gran relevancia dado que, como se indica en el currículo oficial, es la mayor responsable de formar al alumnado en esos valores democráticos, culturales y de respeto a la diversidad. En palabras de Tosello y Santisteban (2018, p. 759): “La enseñanza de la historia ha de

estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para análisis de los procesos históricos que están configurando este mundo interdependiente”.

Según Miralles (2009), aprender Historia debe enfocarse en la formación de la ciudadanía. No sólo en un sentido de ciudadanía crítica, que también, sino participativa y comprometida con los retos del mundo actual. Esto ha de lograrse mediante una comprensión profunda del mundo que nos rodea y del pasado como procesos que dan muestra del comportamiento humano en situaciones problemáticas y las soluciones adoptadas en cada momento para darles respuesta.

Para ello, es necesario destacar la formación política que el alumnado ha de recibir por parte de la Historia. Esto ha de entenderse correctamente. No hablamos de dar orientaciones u opiniones políticas de ningún tipo, sino de crear relaciones entre la conciencia histórica y la formación de actitudes políticas que acepten la diversidad y la multiculturalidad. La Historia ha de ayudar a los y las jóvenes a participar en la vida política para intentar cambiar el mundo a mejor.

Aquí juega un papel fundamental, según Pàges (2008, citado en Miralles, 2009), la memoria histórica, entendida como “capacidad de recordar los conocimientos históricos aprendidos y volverlos disponibles para la interpretación del presente” (Matozzi, 2008, p.41, citado en Miralles, 2009). esto es un alegato muy fuerte contra el presentismo y la creencia extendida de que nuestra situación actual (la del mundo entero) no es comparable con ningún momento del pasado y, por tanto, las experiencias previas de la humanidad no sirven para tomar decisiones acertadas en la actualidad. Se trata de superar la memoria histórica como almacén de datos y fechas y lograr un archivo de representaciones significativas (Llàcer, 2008, citado en Miralles, 2009). Así sí vuelve a tener sentido ese “topicazo” de “entender el pasado para entender el presente”. Se trata de descodificar nuestra realidad y basarnos en experiencias anteriores para entenderla. Es un ejercicio totalmente científico que permite, además, proyectar una imagen del futuro que hemos de crear (ciudadanía crítica y participativa).

Una de las claves para educar una ciudadanía crítica, participativa y respetuosa con la diversidad y la multiculturalidad es la aplicación de metodologías cooperativas de aprendizaje. Estas permiten que el alumnado debata, consense y dialogue en torno a casos (estudio de caso), problemas históricos y proyectos.

El desarrollo del pensamiento crítico pasa por el trabajo con problemas socialmente relevantes. El intentar dar respuesta a dichos problemas es lo que moviliza el aprendizaje de los contenidos procedimentales del oficio del historiador, tales como el análisis contrastado de fuentes de información, la comprensión de los mecanismos del cambio y la continuidad, la multicausalidad de los hechos, la argumentación y el debate constructivos, el respeto a la diversidad ideológica y cultural, etc. Todos estos elementos

son fundamentales para la formación de una ciudadanía democrática y crítica que no acepte su realidad como algo inamovible, sino como algo a mejorar y, por ende, la necesidad de intervenir sobre la misma.

El patrimonio cultural tiene un potencial educativo muy importante en la formación de una ciudadanía con las características que hemos definido en los párrafos anteriores. La conexión entre la enseñanza del patrimonio y la educación en valores cívicos está en lo que Cuenca (2010) denominó “proceso de patrimonialización”.

Patrimonializar significa establecer vínculos entre bienes (materiales e inmateriales) y personas. Es decir, dotar a esos bienes de un significado; convertirlos en un símbolo identitario que ayuda a que podamos entender el mundo en el que vivimos como resultado de toda una serie de cambios y permanencias, causas y consecuencias a lo largo de la Historia, fomentando así, también, el concepto de la historicidad de nuestro tiempo. En este sentido, Fontal (2004, citada en Ferreras, 2015) establece que uno de los objetivos de la educación patrimonial ha de ser, precisamente, intervenir favorablemente en ese proceso de patrimonialización de forma científica y profesional, potenciando la difusión y conservación del patrimonio, así como una visión crítica hacia el mismo, con el fin de evitar caer en presentismos y cualesquiera otras manipulaciones con fines políticos y personalistas.

El proceso de patrimonialización permite, por un lado, que nuestro alumnado asimile el patrimonio cultural local como un símbolo identitario. Esto, a su vez, abre el camino para profundizar en la concepción de patrimonio a nivel intercultural. Es decir, entenderlo no solo en el ámbito local como símbolo identitario de la sociedad propia, sino en un contexto global, como símbolo identitario de diferentes culturas y, por ende, el merecimiento de respeto y cuidado de todas las expresiones patrimoniales del mundo (Lucas y Estepa, 2016).

Por otro lado, el acercamiento de nuestro alumnado al patrimonio cultural no ha de hacerse únicamente en clave academicista. Como un contenido con ciertas características estéticas, morfológicas, etc., cuyo objetivo es el ser memorizadas. Este acercamiento ha de darse entendiendo la cualidad de contenido procedimental y actitudinal que tiene el patrimonio cultural, permitiendo que el trabajo con el mismo permita desarrollar competencias de análisis, síntesis y valoración de la información obtenida, logrando así un pensamiento crítico en el alumnado.

Respecto al proceso de patrimonialización, este conduce a la creación en nuestro alumnado de conciencia respecto a la conservación y difusión del mismo. Conciencia que ha de aplicarse a la realidad, es decir, la importancia de participar activamente en su conservación y difusión como símbolo identitario de nuestra sociedad. Esta participación en base al patrimonio es, sin duda, un gesto de acción ciudadana

comprometida (Lucas y Estepa, 2016b). Como ejemplo de ello, tenemos el estudio realizado por Castro y Castro (2018), en el que los alumnos y alumnas de 2º de ESO del Colegio Público Integrado Pecalama, ubicado en Tordoia (A Coruña) desarrollaron el proyecto educativo *Recuperando la memoria a partir del patrimonio: el dolmen de Cabaleiros*. Este proyecto consistió en hacer que el alumnado de dicho colegio se identificase con un elemento patrimonial muy importante para su comunidad. Objetivo que se consiguió totalmente, así como una ampliación y complejización del concepto que tenían sobre el patrimonio cultural, pasando de una visión estrictamente artística, monumentalista y centrada en el patrimonio material, a una visión más integradora y caracterizada por la cualidad simbólico-identitaria del patrimonio cultural.

Por último, en lo que al desarrollo del pensamiento crítico se refiere, el patrimonio puede ser una fuente de información histórica y social muy importante, tanto por ser, literalmente, objetos que vienen del pasado y que son contenedores de las experiencias del mismo (fuente de información histórica), así como por ser, en sí mismo, una construcción social. Es decir, se tiene un concepto de patrimonio u otro en función de nuestra sociedad y de nuestra cultura. Esto lo convierte en objeto de interpretación, pudiéndose dar diversos puntos de vista sobre un mismo hecho patrimonial. El análisis y comparación de los distintos puntos de vista sobre el patrimonio conduce a nuestro alumnado a desarrollar el pensamiento crítico.

La identidad desaparecida. Un esbozo de una situación de aprendizaje para abordar la enseñanza de Geografía e Historia en 2º de ESO a través del patrimonio

Introducción

Para finalizar el presente trabajo, realizaremos una propuesta sobre cómo abordar la enseñanza de Geografía e Historia en 2º de ESO. Ubicaremos nuestra propuesta en la comarca aragonesa de las Cinco Villas, una zona privilegiada en lo que a patrimonio cultural se refiere, pero cuyo uso didáctico está muy por debajo de los niveles deseables.

La importancia de desarrollar aprendizajes contextualizados nos la explican Prats (1996) y López (2017). El primero analiza el valor que tiene trabajar la Historia local, dado que se puede abordar desde la interdisciplinariedad y puede suponer un buen incentivo para aprendizajes procedimentales con un horizonte comunicativo de los resultados de dichos aprendizajes. Además, el trabajar con lo local permite situar al alumnado en una posición de observación de campo real y, por lo tanto, permitir y favorecer el aprendizaje por descubrimiento y a través de actividades de carácter investigativo.

Por su parte, López (2017), en su tesis doctoral, nos plantea las grandes posibilidades que tiene el desarrollar estos aprendizajes contextualizados para la didáctica del patrimonio tomando como punto de inicio el propio municipio. Éste nos plantea múltiples oportunidades para crear aprendizajes significativos, ya que es el entorno en el que se desarrollan todas las relaciones socioculturales de nuestro presente y nos permite ubicar problemas socialmente relevantes para el alumnado.

En este sentido, Coma (2011, citado en López, 2017) apunta que las ciudades (incluimos también a las entidades poblacionales menores) guardan en su interior referentes patrimoniales materiales e inmateriales que resultan un reflejo el devenir histórico del colectivo al cual pertenecen. Son símbolos identitarios. Con lo cual, su tratamiento desde la escuela es primordial para desarrollar valores cívicos tolerantes y de respeto a la diversidad de identidades y culturas.

Lanzarse al medio es imprescindible para formar ciudadanos en conexión directa con su entorno. Es necesario salir del aula para experimentar el contexto en el que se desarrolla la vida social de la comunidad en la que estamos integrados y en la cual habremos de intervenir para mejorarla. Además, un contacto directo con el patrimonio cultural local implica el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento histórico, tales

como el análisis de información y su posterior procesamiento para elaborar productos históricos propios por parte del alumnado.

Contexto de aplicación

La propuesta didáctica que desarrollaremos tendrá lugar en el IES Cinco Villas, en Ejea de los Caballeros. Los departamentos con los que cuenta el centro que están dedicados a las ciencias sociales son Geografía e Historia, Plástica, Filosofía, Latín y Lengua Castellana.

El IES Cinco Villas es un centro público que acoge a estudiantes de toda la comarca dado que, junto con el IES Reyes Católicos de Ejea y Sádaba, son los únicos tres centros existentes en todo el territorio. Esto fomenta que la conformación del alumnado en general sea muy variada y rica culturalmente, algo que beneficiará enormemente a nuestros objetivos de patrimonialización y desarrollo de identidades individuales y colectivas.

El centro cuenta con un equipamiento más que suficiente para poder desarrollar aprendizajes completos que contemplen el uso de las tecnologías de la información y digitales. Así, cuenta con salón de actos, salas de reuniones, biblioteca, aulas interactivas y multimedia y aulas específicas de informática, plástica y dibujo, música, metodologías activas, tecnología y digitalización. Además de taller mecánico para grados medios y superiores, así como laboratorio.

En total, el IES Cinco Villas acoge cerca de 1000 estudiantes cada curso escolar. Tiene una oferta educativa completa que va desde la ESO hasta Bachillerato y diversos ciclos formativos de grado medio y superior.

Respecto al contexto sociocultural del alumnado, la mayoría de él procede del propio municipio de Ejea de los Caballeros. No obstante, al existir tan pocos centros y estar dos de los tres en Ejea, el IES Cinco Villas recibe alumnos y alumnas de todos los pueblos de la comarca. La gran mayoría de las familias de los y las estudiantes son de origen rural y se dedican al sector primario o al de servicios.

Para la propuesta didáctica que vamos a desarrollar escogeremos la asignatura de Geografía e Historia en el curso de 2º de ESO, etapa educativa en la que el alumnado entra en el estudio del periodo medieval, lo cual es muy conveniente dado que la comarca de las Cinco Villas cuenta con un patrimonio cultural románico inmenso, por lo que será posible ligarlo con un aprendizaje por descubrimiento.

Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta se basa en una serie de actividades que pondrán en contacto a los y las estudiantes con su entorno y, más concretamente, con el patrimonio cultural de su comarca.

A esta propuesta la llamaremos “La identidad desaparecida”. Consistirá en la recepción de una carta por parte del profesorado de todos los departamentos de ciencias sociales. El contenido de dicha carta consistirá en una petición de ayuda por parte del Ministerio del Tiempo. La carta tendrá que ser trasladada a las y los alumnos. La carta:

Estimados alumnos y alumnas del IES Cinco Villas:

Nos ponemos en contacto con vosotros desde el Ministerio del Tiempo. Un organismo gubernamental secreto cuyo propósito es proteger la Historia de nuestro país de cualquier manipulación a la que persona u organización la quieran someter.

Desde hace un tiempo, nuestros agentes ubicados en el Aragón Medieval han estado reportando a nuestro cuartel general una serie de inquietantes sucesos respecto a vuestra Historia. Al parecer, una organización criminal llamada “Los agentes de Albornoz” ha estado causando estragos en vuestra línea temporal con el objetivo de eliminar a Aragón de la faz de la Tierra (históricamente hablando). Se han producido múltiples destrucciones y desapariciones de vuestro patrimonio y, por desgracia, nuestros agentes aún no han sido capaces de atrapar a los culpables.

Es por ello que os pedimos encarecidamente vuestra ayuda. Mientras el Ministerio hace todo lo posible por atrapar a esos criminales, es necesario que protejáis la Historia de Aragón. De lo contrario, corremos el riesgo de perderla para siempre si se sigue destruyendo vuestro legado. Necesitamos que, con urgencia, pongáis en marcha un plan de estudio de vuestra Historia; de vuestras raíces y de vuestra cultura, con el fin de protegerla en un formato físico por si nuestros agentes no lograsen cumplir su objetivo o lo hiciesen demasiado tarde.

La pervivencia del recuerdo de lo que fue Aragón y de lo que es ahora depende de vosotros y vosotras.

Atentamente:

Ministerio del Tiempo. Gobierno de España

Calendarización de las actividades

Actividad 1. Preparación de la misión.

Tras la lectura de la carta, las clases deberán dividirse en grupos de trabajo colaborativo para empezar con la misión.

Acto seguido, los y las profesores comunicarán al alumnado que se han escogido una serie de destinos para recabar información sobre la Historia de Aragón. Los destinos serán:

- Sádaba
- Sos del Rey Católico
- Tauste
- Uncastillo
- Ejea de los Caballeros

A continuación, se iniciarán los preparativos de las salidas escolares a los lugares mencionados. Se repartirán unos mapas de la comarca para situar en ellos las villas que vamos a visitar y puntos de interés cercanos. Además, se entregarán unos dosieres de información general sobre los siguientes temas:

- El arte románico. Características principales y ejemplos.
- Arquitectura y desarrollo urbano. Castillos, iglesias y pueblos. Materiales constructivos, técnicas arquitectónicas y modelos de desarrollo urbano típicos de la plena Edad Media.
- Cultura y tradiciones aragonesas.
- Poder y religión. Las relaciones entre la Iglesia Católica y la Corona de Aragón. El Feudalismo como sistema político, económico y social.
- Las tres culturas. Las relaciones existentes entre judíos, musulmanes y cristianos en los pueblos en los que convivieron los tres juntos.

El objetivo de estos dosieres será el de trabajar conceptos clave de carácter sustantivo en el aula para poder ser aplicados después en las salidas mediante procesos de identificación y relación de dichos conceptos con los elementos patrimoniales que se habrán de visitar. Dichos trabajos preparativos de los conceptos más importantes pueden dar, como fruto de ese trabajo, diferentes documentos (mapas conceptuales, resúmenes, mapas geográficos...) que habrán de ser incluidos en un portafolio, del cual hablaremos en la siguiente actividad.

Duración de la actividad: 2 sesiones.

Actividad 2. Salidas de campo.

Una vez se hayan trabajado adecuadamente los dosieres, a cada grupo se le asignará una de las temáticas a investigar en el lugar de destino. Así, contaremos con 5 grupos por cada aula y un aula por cada destino.

Todas las salidas de campo tendrán lugar el mismo día y abarcarán una jornada entera. Con antelación, el profesorado del centro habrá tenido que ponerse en contacto con las entidades culturales de cada una de las villas para concertar visitas a los diferentes lugares de interés patrimonial que poseen. Además, deberán reservar una parte de la jornada para que el grupo de alumnos/as que se dedique al tema de cultura y tradiciones aragonesas pueda realizar entrevistas a los habitantes del pueblo que se encuentren por la calle, con el fin de recoger en sus cuadernos diversas informaciones acerca de las tradiciones de los mismos, que podrán ser de diversa índole (gastronomía, fiestas populares, fiestas religiosas, leyendas, canciones, refranes, motes de las familias, etc.).

Duración de la actividad: una jornada entera.

Actividad 3. Organización y síntesis de la información.

De vuelta en el aula, los grupos colaborativos deberán agrupar y ampliar, mediante materiales adicionales, toda la información obtenida sobre el tema que les había tocado y empezar a trabajar en una síntesis organizada y coherente de la misma. El producto de este trabajo deberá ser un portafolio que explique, a grandes rasgos, el tema sobre el que están trabajando. Cuando esto haya finalizado, se agruparán todos los portafolios de cada clase y se creará un relato acerca de la Historia de la villa que visitaron.

Duración de la actividad: 3 sesiones.

Actividad 4. Elaboración de una exposición.

El objetivo de la misión es que no se olvide la Historia de Aragón. Así pues, es necesario exponer los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por los y las alumnas. Para ello, cada clase elaborará un mural explicativo de la historia de cada villa visitada, combinando explicaciones textuales con imágenes obtenidas de diversas fuentes, tanto analógicas como digitales, así como fotos tomadas durante las salidas de campo. Cuando todas las clases hayan terminado su mural, se expondrán en diferentes puntos del centro y se organizará una jornada de visitas guiadas para el entorno cercano de alumnado (padres y madres, amigos y demás familiares). Los lugares de exposición serán los siguientes:

- Hall del edificio naranja (el principal). Exposición sobre la historia de Sádaba.
- Salón de actos. Exposición sobre la historia de Uncastillo.
- Pasillo principal del edificio azul (laboratorio y taller de tecnología). Exposición sobre la historia de Sos del Rey Católico.
- Jardín central. Exposición sobre la historia de Ejea de los Caballeros.
- Aula de música. Exposición sobre la historia de Tauste.

Duración de la actividad: 4 sesiones (debido a que no solo se trata de elaborar los murales, sino que habrá que prepararse las explicaciones que se darán el día de la visita a los visitantes).

Actividad 5. Visitas guiadas a la exposición.

El día seleccionado para la exposición, a lo largo de dos sesiones consecutivas, el alumnado de cada clase se situará en el lugar en el que se ubica su mural y deberán ejercer de mediadores culturales y guías a los visitantes que acudan a ver su obra.

Duración de la actividad: 2 sesiones consecutivas.

Objetivos de la situación de aprendizaje

1. Conocer las raíces históricas de la comarca de las Cinco Villas.
2. Educar en valores sociales y cívicos por medio del patrimonio cultural.
3. Entender el patrimonio cultural como vía para comprender la historia local.
4. Comprender la difusión activa del patrimonio como una vía para su conservación.
5. Desarrollar procesos identitarios y de patrimonialización.
6. Fomentar la conciencia histórica del alumnado.
7. Implementar el uso de las TIC.
8. Analizar de forma crítica diversas fuentes de información primarias y secundarias.
9. Fomentar el intercambio de ideas e información.
10. Introducir a nuestro alumnado a una concepción holística e integral del patrimonio cultural.

Saberes básicos que se trabajan

Bloque A. Retos del mundo actual

- Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información en el tratamiento de fuentes históricas y geográficas.

Bloque B. Sociedades y territorios

- Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.
- Condicionantes geográficos e interpretaciones históricas del surgimiento de las civilizaciones.
- Violencia y conflictos armados que marcan puntos de inflexión en la Edad Antigua y la Edad Media. El crecimiento de los ejércitos y la evolución del armamento desde los hoplitas hasta los tercios con la relación entre sociedad y tecnología. Los efectos de los civiles durante las guerras, conflictos y persecuciones.
- La organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo medieval y moderno: democracias, repúblicas, imperios y reinos como fórmulas para el gobierno de un territorio. Evolución de la teoría del poder como elemento transversal en la Historia.
- El papel de la religión en la organización social, la legitimización del poder y la formación de identidades: politeísmo, monoteísmo y el surgimiento de las grandes religiones. Herejías, persecuciones y guerras de religión como elemento transversal de la Historia.
- España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la Historia de la humanidad. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas, como la identidad aragonesa.
- Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

Bloque C. Compromiso cívico local y global

- Alteridad: respeto y aceptación del otro. Comportamientos no discriminatorios y contrarios a cualquier actitud segregadora, especialmente con minorías religiosas o grupos sociales marginados.
- Convivencia cívica y cultura democrática, especialmente en la valoración de los sistemas de gobierno desde las primeras civilizaciones hasta la Edad Media.

Incorporación e implicación en la sociedad civil en procesos democráticos. Participación en proyectos comunitarios a través del aprendizaje servicio.

- Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural por su importancia en la memoria de la Historia y la configuración de identidades a través del caso de Aragón.

Competencias específicas que se trabajan

- CE.GH.1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
- CE.GH.2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.
- CE.GH.3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
- CE.GH.4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.
- CE.GH.5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.
- CE.GH.6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y la cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro

país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

- CE.GH.7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y a la solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Metodología

Tal y como se ha defendido a lo largo de este trabajo, optamos por la implementación de metodologías activas que prioricen la participación del alumnado y que les permita ser los constructores de su propio aprendizaje (constructivismo) con cierto nivel de autonomía, fomentando así la motivación intrínseca.

Herramientas metodológicas empleadas

- Las salidas escolares

La potencialidad didáctica del patrimonio cultural alcanza su máxima expresión cuando el alumnado tiene la oportunidad de interactuar directamente con él y de forma presencial. Es, en esos momentos, cuando se le puede hacer preguntas el hecho patrimonial. Cuando se le puede extraer información que permitirá desarrollar habilidades y procedimientos por parte del alumnado, así como desarrollar una visión crítica del patrimonio en tanto que debe ser interpretado y, como es lógico, cada interpretación tiene una intencionalidad que ha de ser localizada y analizada.

Así, el patrimonio cultural se convierte en un recurso didáctico de primer orden que requiere de las salidas escolares para ponerlo en contacto directo con los y las alumnas (Monteagudo y Miralles 2014). Dichas salidas no pueden limitarse, evidentemente, a la mera visita, de carácter informativo, de sitios patrimoniales como monumentos, museos, etc. Deben ser trabajadas antes, durante y después, con la finalidad de desarrollar proyectos en los cuales las salidas de campo supongan una oportunidad inmejorable del alumnado para extraer información directamente del patrimonio. Información que habrá de ser organizada, sintetizada y procesada para la elaboración de un producto final que refleje todos los procesos de aprendizaje que se han llevado a cabo.

- ABProyectos

Según De la Orden (2022), el ABProyectos “propicia la adquisición de procedimientos que van más allá del aula y que pueden ser aplicados en la vida privada y cotidiana” (De la Orden, 2022, p. 23).

Esta herramienta metodológica fomenta la socialización entre el alumnado y entre este y su entorno, facilitando así la colaboración y el aprendizaje servicio. Por otra parte, también facilita la aprehensión de conceptos sustantivos y procedimentales, en tanto que se les dota de un espacio en el que ser contextualizados y en el que poder aplicar los mismos a un proyecto práctico (los murales explicativos), combinando así la teoría con el saber hacer, impulsado por la LOMLOE. Esto, como consecuencia principal, tiene el aumento de la motivación intrínseca del alumnado, ya que se hace responsable de su aprendizaje y el resultado de éste es un producto propio.

- Aprendizaje-servicio (A-S)

El aprendizaje que han de desarrollar los y las estudiantes en esta propuesta didáctica está estrechamente ligado con el servicio a la comunidad ya no solo por el carácter público que tendrán los proyectos de cada grupo, resultado de su aprendizaje, sino por el hecho de que se estará contribuyendo a la difusión del patrimonio cultural de la comarca de las Cinco Villas entre sus habitantes, lo cual tendrá como resultado una mayor y mejor valoración y preocupación por el mismo por parte de la población.

Evaluación

El currículo oficial de la LOMLOE establece una serie de criterios de evaluación para medir el grado de consecución y desarrollo de las competencias específicas. Dichos criterios han de estar presentes a lo largo de todo el curso, ya que suponen la base sobre la que asentar el conocimiento del progreso que va siguiendo cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Además, atenderemos, también, a la consecución de los objetivos propuestos para esta situación de aprendizaje, desgranándolos en una serie de indicadores que, con las herramientas de evaluación adecuadas, podrán aportar información acerca de la consecución de los mismos por parte de nuestro alumnado.

Criterios de evaluación de los objetivos propuestos

1. Conocer las raíces históricas de la Comarca de las Cinco Villas
 - a. El alumno/a identifica los hechos históricos más relevantes de las poblaciones de la comarca que se han visitado.
 - b. El alumno/a relaciona los hechos del pasado de las localidades con la realidad actual de las mismas, entendiendo el proceso histórico de cambio y continuidad.
 - c. El alumno/a relaciona correctamente los hechos históricos concretos de las localidades con las características principales de la Edad Media, explicadas con anterioridad.
2. Educar en valores sociales y cívicos por medio del patrimonio cultural
 - a. El alumno/a aprecia y valora positivamente, a través del conocimiento de las diversas expresiones del patrimonio cultural que se han trabajado, la diversidad cultural, y comprende la riqueza que ésta aporta a nuestra sociedad.
 - b. El alumno/a entiende que, por la condición de patrimonio cultural, todos los hechos patrimoniales que se han conocido son valiosos y merecen respeto, así como las culturas y sociedades de las que proceden.
 - c. El alumno/a entiende el intercambio y la diversidad culturales como hechos intrínsecos a nuestra historia y, por tanto, forman parte y explican lo que somos.
3. Entender el patrimonio cultural como vía para comprender la historia local
 - a. El alumno/a entiende el hecho patrimonial en concreto como la evidencia viva del pasado de una comunidad humana.
 - b. El alumno/a relaciona los hechos patrimoniales concretos con la historia de las localidades, haciéndose así ideas de cómo eran sus gentes y las razones de cómo son ahora.
 - c. El alumno/a aprecia y valora todas las tipologías de patrimonio como fuentes de información histórica de las localidades visitadas.

4. Comprender la difusión activa del patrimonio como una vía para su conservación

- a. El alumno/a entiende el patrimonio cultural como uno de los principales motores económicos de la comarca y sus poblaciones, por lo que se hace necesaria su conservación y difusión.
- b. El alumno/a empatiza con el deseo de las poblaciones de dar a conocer su patrimonio y su preocupación y vigilancia respecto al mismo.
- c. El alumno/a propone ideas e iniciativas para dar a conocer el patrimonio de las localidades (en base a sus conocimientos).

5. Desarrollar procesos identitarios y de patrimonialización

- a. El alumno/a entiende la importancia del patrimonio conocido durante las salidas escolares como elemento explicativo de su cultura y de su sociedad.
- b. El alumno/a asume el patrimonio conocido en las salidas escolares como algo propio de lo que responsabilizarse.
- c. El alumno/a relaciona de forma sencilla los elementos fundamentales de su realidad con los elementos del pasado conocidos en las salidas escolares en base a procesos de causalidad histórica.
- d. El alumno/a entiende y valora la importancia de conocer sus raíces históricas para interpretar correctamente el presente.

6. Fomentar la conciencia histórica del alumnado

- a. El alumno/a entiende los bienes patrimoniales (materiales e inmateriales) como fragmentos de un pasado que ha ido evolucionando hasta nuestros días.
- b. El alumno/a percibe, de forma sencilla, las relaciones de causalidad y de cambio y continuidad que existen entre la época en la que se encuadran los bienes patrimoniales conocidos (Edad Media y Moderna) y la actualidad.

- c. El alumno/a entiende y asume que el presente no es algo invariable, sino que está inserto dentro del proceso imparable del desarrollo histórico de las sociedades.

7. Implementar el uso de las TIC

- a. El alumno/a aprende a usar correctamente las TIC como vía de obtención de información adicional.
 - b. El alumno/a plasma sus aprendizajes en diferentes formatos (analógicos y digitales) de forma creativa y eficaz.
 - c. El alumno/a intercambia información y aprendizajes por medios digitales con sus compañeros/as.
 - d. El alumno/a aprende a hacer un uso responsable de las herramientas digitales, identificando herramientas e informaciones manipuladas o malintencionadas y evitando su uso en el futuro.
8. Analizar de forma crítica diversas fuentes de información primarias y secundarias
- a. El alumno/a es capaz de extraer información útil de las fuentes de información. Tanto de manera inductiva como deductiva.
 - b. El alumno/a es capaz de interpretar, de forma básica y sencilla, la información extraída de fuentes primarias para elaborar una explicación coherente y fundamentada de un hecho o contexto históricos.
 - c. El alumno/a es capaz de identificar y valorar las intencionalidades y formas de pensamiento de diversos autores en el análisis de fuentes secundarias mediante la investigación de dichos autores y su contexto económico, político y social.
 - d. El alumno/a consigue elaborar conclusiones coherentes y con cierta profundidad que reflejen un punto de vista propio formado en base a la investigación y obtención de evidencias históricas.

9. Fomentar el intercambio de ideas e información

- a. El alumno/a muestra solidaridad con sus compañeros/as y comparte la información obtenida en el proceso de aprendizaje.
- b. El alumno/a analiza y valora la información obtenida de sus compañeros/as y busca formas de incluirla en su trabajo y en su proceso de aprendizaje.
- c. El alumno/a se muestra abierto/a al intercambio de ideas de forma respetuosa y proactiva, argumentando correcta y suficientemente sus posturas y asumiendo ideas y argumentos interesantes de sus compañeros/as para enriquecer su aprendizaje.
- d. El alumno/a se responsabiliza de su aprendizaje y del del resto del grupo, buscando siempre aportar nuevas informaciones que considere relevantes al resto de la clase.

10. Introducir a nuestro alumnado a una concepción holística e integral del patrimonio cultural

- a. El alumno/a amplía su concepción del patrimonio, incluyendo en la misma todos aquellos elementos, materiales o inmateriales, susceptibles de ser reflejo y fuente de información de las características de sociedades pasadas y presentes.
- b. El alumno/a entiende el patrimonio no únicamente como fuente de información literal y aislada, sino como un conjunto de elementos cuya relación e interpretación son la base para elaborar relatos históricos complejos y fundamentados.
- c. El alumno/a comprende el patrimonio desde lo concreto a lo general y desde lo local a lo global, permitiéndole esto recrear, ya sea mentalmente o sobre un soporte físico o digital, contextos históricos amplios y complejos.

Sistemas de evaluación

Existen diversos sistemas de evaluación que permiten valorar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje seguido por el alumnado, tanto a nivel individual como grupal. Nos centraremos en aquellos que mejor permitan aplicar y desarrollar los criterios de evaluación que acabamos de explicar en el punto anterior, así como desarrollar una evaluación continua y formativa que permita detectar a tiempo y atender las diversas necesidades educativas que se vayan planteando a lo largo del desarrollo de la situación de aprendizaje.

En primer lugar, destacamos la necesidad de atender a los sentimientos y pareceres que nuestros discentes desarrollan a medida que se va poniendo en práctica la situación de aprendizaje, con el fin de poder tenerlos en cuenta a la hora de realizar cambios para que los objetivos y actividades propuestas se adecuen lo mejor posible al grupo. Una buena herramienta para este cometido son los diarios de clase de los alumnos y alumnas.

Los diarios de clase son anotaciones que los y las estudiantes realizan al final de cada sesión, indicando su opinión y cualquier otra idea acerca de los objetivos y actividades que se han desarrollado. Esta herramienta aporta una información muy valiosa acerca de sus intereses y percepciones sobre lo que se está haciendo (Rodríguez, 2003).

Es importante que nuestro alumnado disponga de cierto tiempo al final de cada clase para poder anotar en sus diarios las cuestiones mencionadas. Además, es recomendable fijar previamente los elementos que han de componer el diario, con el fin de facilitar la expresión de los y las estudiantes, así como la posterior lectura por parte del/la docente.

A continuación, y para asegurar una evaluación continua, introduciremos el sistema de análisis de los cuadernos de nuestro alumnado. Según Rodríguez (2003, p. 19), “el cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno”.

Para una correcta implementación de este sistema, es necesario que los y las estudiantes estén al corriente de los rasgos que habrán de tener los cuadernos y los criterios con los que dichos rasgos serán evaluados, a fin de eliminar cualquier incertidumbre o duda respecto a cómo trabajarlos.

El/la docente, en la revisión de los cuadernos, se preocupará, fundamentalmente, del contenido de los mismos, asegurándose de que en ellos se refleja el entendimiento de los conceptos y procedimientos que se han trabajado en clase. La forma y estética de los mismos ha de quedar en un segundo plano, si bien es cierto que también es importante que nuestro alumnado entienda la necesidad de tenerlos bien ordenados y limpios.

Aparte de valorar el progreso de cada alumno/a mediante la evaluación continua, es necesario atender, también, a los resultados de sus aprendizajes. Dichos resultados, tal y como se explica en la situación de aprendizaje, serán plasmados en el proyecto final de aprendizaje servicio. No obstante, como cada grupo realizará una parte de ese proyecto final conjunto, es necesario valorar separadamente los trabajos grupales. Para ello utilizaremos el método del portafolio o carpeta de trabajos.

De acuerdo con Alfageme y Miralles (2009), el portafolio habrá de estar compuesto por aquellos documentos, digitales y físicos, que resulten relevantes para el grupo en cuestión y que reflejen los pasos seguidos en su proceso de aprendizaje con el objetivo de elaborar, de la mejor forma posible, su parte del proyecto final (esquemas, mapas conceptuales, resúmenes de conceptos clave, mapas e ilustraciones, fotografías y vídeos tomados durante las salidas escolares, etc.). Estos elementos reflejarán no solo los documentos en sí, sino la forma en la que el grupo ha respondido a los problemas que se les han ido planteando a lo largo de la investigación que han llevado a cabo, así como las impresiones y opiniones que hayan podido ir surgiendo acerca de cómo desarrollar su trabajo.

Al igual que en los métodos de evaluación anteriores, es necesario que el/la docente fije previamente unos requisitos que el portafolio habrá de cumplir. No solo de carácter formal y estético, sino referentes a los contenidos que habrá de incluir para considerarse completo y asegurarse de que todas las fases del proceso de aprendizaje por la que han pasado los componentes del grupo quedan bien reflejadas.

Es necesario, también, atender al desarrollo de actitudes en nuestro alumnado. Para ello, el mejor método es el de la observación, la cual puede plasmarse en diferentes formatos por parte del/la docente.

Existen dos tipos de observación. La asistemática o casual y la sistemática. El primer método se debe emplear para recoger anécdotas de carácter esporádico y aislado que se dan dentro del aula y fuera de ella. El/la docente puede elaborar un anecdotario donde recogerlas para, posteriormente, redactar informes acerca de dichos sucesos por si mereciesen una atención más cercana.

En lo que se refiere a la observación sistemática, ésta se realiza mediante instrumentos adaptados para valorar ciertos aspectos de las conductas del grupo-aula. Una buena herramienta es la lista de control, en la que se anotan una serie de componentes que hacen referencia a las conductas deseables a desarrollar durante el proceso de aprendizaje. Estos elementos pueden ser valorados en diferentes niveles, pudiendo así hacer un seguimiento continuo del grado de consecución de los mismos por parte del alumnado.

Es recomendable que las listas de control no se limiten exclusivamente a valorar en términos numéricos o con un sí o un no el grado de consecución de los componentes de las conductas deseables por parte del alumnado. Siempre que se pueda, se deben incluir notas que permitan una comprensión mejor y más profunda del porqué de esa calificación.

Evaluación de los objetivos propuestos

Por último, atenderemos a la evaluación del grado de consecución de los objetivos planteados para esta situación de aprendizaje. Para ello, proponemos implementar el método de la escala de valores o rúbrica, ya que permite no sólo ubicar y analizar el grado de cumplimiento de los criterios que componen cada objetivo, sino también describir qué tipo de ejecución es la merecedora de cada grado en la escala (Cano, 2015).

Ejemplo de rúbrica para la evaluación de un objetivo

Objetivo 8. Analizar de forma crítica diversas fuentes de información primarias y secundarias					
	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
El alumno/a es capaz de extraer información útil de las fuentes de información. Tanto de manera inductiva como deductiva.	El alumno/a extrae las ideas principales y secundarias de la fuente y genera hipótesis de la información que se podrá extraer de dicha fuente	El alumno/a extrae las ideas principales de la fuente e intenta deducir, de forma simple, el tipo de información que ha de obtener.	El alumno/a extrae únicamente ideas básicas y principales. No genera ningún tipo de hipótesis acerca de la información a obtener.	El alumno/a no realiza un buen trabajo de análisis de la fuente, extrayendo ideas e informaciones equivocadas o poco relevantes para la tarea a desarrollar.	El alumno/a no realiza un buen trabajo de análisis de la fuente o, directamente, no analiza la fuente, imposibilitando extraer cualquier tipo de información.
El alumno/a es capaz de interpretar, de forma básica y sencilla, la información extraída de fuentes primarias para elaborar una explicación coherente y fundamentada de un hecho o contexto históricos.	El alumno/a procesa toda la información obtenida y la amplía con otras fuentes, logrando generar una síntesis fundamentada del hecho o contexto histórico que se trabaja.	El alumno/a procesa toda la información obtenida pero no la amplía con nuevas informaciones, generando síntesis con ciertas carencias, basadas más en su intuición y comprensión de la fuente que en la constatación de la información.	El alumno/a es capaz de procesar la mayor parte de la información obtenida, pero omite o se olvida de aspectos importantes, generando así síntesis y conclusiones con carencias.	El alumno/a sólo es capaz de procesar una pequeña parte de la información obtenida de la fuente de información, por lo que la síntesis de la interpretación presenta carencias importantes.	El alumno/a no es capaz de procesar la información extraída de la fuente, plasmándola tal cual, de forma resumida, en la síntesis.

<p>El alumno/a es capaz de identificar y valorar las intencionalidades y formas de pensamiento de diversos autores en el análisis de fuentes secundarias mediante la investigación de dichos autores y su contexto económico, político y social.</p>	<p>El alumno/a identifica correctamente los diferentes puntos de vista de los diversos autores e investiga sus contextos para definir sus planteamientos ideológicos, logrando entender, así, sus intencionalidades.</p>	<p>El alumno/a identifica correctamente los diferentes puntos de vista de los diversos autores, pero falla a la hora de definir sus planteamientos ideológicos debido a una insuficiente investigación acerca de sus contextos históricos.</p>	<p>El alumno/a identifica elementos básicos de los puntos de vista de los diversos autores e indaga, de forma superficial, en los contextos históricos de los mismos, sin lograr relacionar las características de dichos contextos con sus ideologías e intencionalidades.</p>	<p>El alumno/a identifica muy pocos puntos de vista de los diversos autores o falla a la hora de definirlos. No realiza una investigación más profunda acerca de sus contextos históricos para explicar dichos puntos de vista.</p>	<p>El alumno/a no identifica ningún punto de vista o intencionalidad de los autores, considerando que todas sus aportaciones son incuestionables. No realiza ningún tipo de investigación acerca de dichos autores.</p>
<p>El alumno/a consigue elaborar conclusiones coherentes y con cierta profundidad que reflejen un punto de vista propio formado en base a la investigación y obtención de evidencias históricas.</p>	<p>El alumno/a consigue elaborar una conclusión coherente, profunda y propia, realizando para ello un buen trabajo de interpretación y síntesis de la información y posicionándose en base a sus creencias/ideas previas y conocimientos adquiridos.</p>	<p>El alumno/a consigue elaborar una conclusión coherente y más o menos profunda, pero no genera una opinión propia, decantándose por uno o varios autores de forma más o menos literal o genera una opinión propia pero no está basada en los conocimientos adquiridos.</p>	<p>El alumno/a consigue resumir las cuestiones más importantes extraídas del estudio de las fuentes, evidenciándose carencias a la hora de abordar la complejidad del asunto que se está tratando. No genera una opinión propia.</p>	<p>El alumno/a no consigue sintetizar las cuestiones más importantes de las informaciones extraídas de las fuentes. No genera una opinión propia.</p>	<p>El alumno/a no realiza ningún tipo de conclusión ni genera una opinión propia.</p>

Bibliografía

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 1-15.
- Ausubel, D. (1983). Aprendizaje significativo. *Fascículos del CEIF*.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27 (6).
- Batanero, M. (2001). Varios espacios de referencia para el concepto de identidad. En Estepa, J., Friera, F. y Piñeiro, *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 323-330). Oviedo: Ediciones KRK.
- Belloch, C. (2011). Diseño instruccional. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Booth, A. (2000). Creating a context to enhance student learning of history. En A. Booth. P. Hvland (eds.). *The Practice of University History Teaching*. Manchester University Press. Pp. 31-32.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 266-280.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Casanova. M. A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1(2), p. 203-224.
- Castro, L. y Castro, B. M. (2018). La sensibilización a partir del patrimonio cultural. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 975-984).
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Retrieved April 12, 2012 from <http://historicalthinking.ca/>

Cuenca López, J. M., (2010). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva.

Dawson, I. (2004). Time for chronology?: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, (117), 14.

De la Orden, P. (2022). *Acceso al patrimonio cultural: Suso, un laboratorio de prácticas*. Inédito.

Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J. M. (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva.

Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y recursos didácticos*. Universidad de Huelva.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. TREA.

Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (3), 75-83.

Gil, N., Llonch, y Santacana, J. (2016). *Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial*. Universidad de Huelva.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1). Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Gutiérrez, P. (2016). Estrategias para la enseñanza y divulgación del patrimonio histórico artístico favoreciendo el pensamiento crítico y creativo de los futuros maestros de Educación Primaria.

Loewen, J. W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.

López, C. T. (2017). *El patrimonio en el contexto escolar: análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente: experiencia didáctica, "Farmington Junior High y su entorno patrimonial", Utah*. Universidad de Huelva.

Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-48.

Lucas, L. y Estepa, J. (2016). *Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza*. Universidad de Huelva.

Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.), *L'educazione allá cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. (pp. 259-270). Bologna: Pàtron Editore.

Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación* (6), 9-28.

Monteagudo, J. y Miralles, P. (2014). *Utilización didáctica del patrimonio mediante salidas escolares*. Schaltungsdienst Lange o. H. G. Berlín.

Moodle (2022). Metodologías basadas en el aprender haciendo. *Aprendizaje Basado en Proyectos*. p. 6-9. Extraído de: https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/7379334/mod_label/intro/Tema...AB_Problemas%20ABProyectos.pdf

Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (2022). Extraído de: <https://educa.aragon.es/documents/20126/2759834/Orden+curr%C3%ADculo+y+evaluaci%C3%B3n+ESO+firmada+Consejero.pdf/de2d3b77-27ef-4be3-bb30-7f93b564c807?t=1659601281676>

Ortega, N. A. (2001). El Patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica. En Estepa, J., Friera, F. y Piñeiro, *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 507-516). Oviedo: Ediciones KRK.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 67-91.

Paricio, J. (2020a). *Moodle-ADDUnizar*. Extraído el 10 de noviembre de 2022 desde https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/7378653/mod_label/intro/Tema_Crr_cEnciclope%CC%81dico_c.pdf

Paricio, J. (2020b). *Moodle-ADDUnizar*. Extraído el 10 de noviembre de 2022 desde https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/7378710/mod_label/intro/Tema_valor-geoHia_c.pdf

Pérez de Cabrera, L. B. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, 11, p. 45-62.

Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia? *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8.

Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia? *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8.

Rico, L. y Ávila, R. M. (2003). Difusión de patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-39). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rigo, D. Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikaastorratza, e-Revista de didáctica*, 10.

Rodríguez, M. (2003). *La evaluación en educación secundaria*.

Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, p. 89-104.

Sáiz, J. (2014). Fuentes Históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 29(1), 83-99.

Santisteban, A. (2010), La formación de competencias de pensamiento histórico. *CLIO & Asociados*, (14). 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoriafahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Sewell, G. T. (2004). *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council.

Tosello, J. y Santisteban, A. (2018). ¿Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la Educación para la Ciudadanía Global? En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 759-767). Valladolid. Universidad de Valladolid.

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7).

Vicens Vives (2023). Recuperado de
<https://milsolucionarios.com/solucionarios/geografia-e-historia-2-eso-vicens-vives/>

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.