



Trabajo Fin de Máster A- Línea 1

Problemas y retos para el profesorado en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria: Historia

Issues and challenges for teachers in teaching
Social Sciences in Secondary Education: History

Autor

Jorge Reina Escuder

Director

Miguel Ángel Castán Belio

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación
Curso 2022-2023

Resumen:

El siguiente ensayo tiene como objetivo analizar los principales problemas, dificultades y desafíos que plantea la docencia en Secundaria dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. El contexto curricular corresponde a la materia de Historia, buscando solucionar los retos que suponen el liderazgo en el aula, la motivación en el aula, las cuestiones metodológicas y la evaluación. Adicionalmente, este trabajo ofrece una breve propuesta personal sobre cómo enfrentaré los retos como futuro profesor de Historia, teniendo en cuenta el análisis crítico de los diferentes autores que han estudiado sobre ello.

Abstract:

The following essay has the purpose of analysing the main issues, hindrances and challenges presented by teaching Social Sciences in secondary school. The curricular context corresponds to the subject of History, and aims to solve the challenges that stem from school leadership, motivation, methodology and evaluation. In addition, this paper includes a brief personal proposal about how I intend to face the challenges as a future historian teacher, bearing in mind the experts of the field's critical analysis.

Índice

1. Introducción.....	3
2. El liderazgo en el aula.....	4
3. La motivación en el aula: la falta de entusiasmo por la materia de Historia.....	10
4. Cuestiones metodológicas: ¿Cómo enseñar Historia?.....	17
5. La evaluación: un cambio necesario acorde con la nueva enseñanza de Historia.....	23
6. Proyecto personal.....	28
7. Bibliografía.....	31

1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales puede suponer un verdadero reto en comparación con otros campos de la enseñanza secundaria, principalmente por su tendencia al cambio y a la actualización periódica de sus contenidos y didáctica. Es por ello que, los docentes se encuentran con muchos problemas a la hora de transmitir conocimientos, especialmente ligados a la falta de motivación de los alumnos y la complejidad del temario en estas disciplinas, mostrándose en ocasiones más abstracto que en otras áreas. Asimismo, el profesor es también un educador, por lo que su enseñanza abarca mayor amplitud que la simple transmisión de saberes, siendo de vital importancia su capacidad de liderazgo en la enseñanza de valores, imprescindibles en toda formación del alumnado.

Los problemas, dificultades y desafíos que se abordan en el siguiente ensayo han sido escogidos de entre las principales ideas trabajadas durante nuestra formación. Se han seleccionado aquellos retos que se consideran más relevantes en la docencia de las Ciencias Sociales, buscando además, en lo posible, su aplicación en la enseñanza de Historia. No obstante, eso no excluye la posibilidad de extraer similitudes y analogías con otras disciplinas que experimentan el mismo problema. Ejemplo de ello es el caso del liderazgo, pues es una problemática abordada en este trabajo de forma un tanto más general y que, por ello, permite su aplicación en las diferentes ramas del conocimiento, no solamente para las Ciencias Sociales e Historia.

El liderazgo en el aula, la motivación, la metodología y la evaluación, junto a su problemática, son los cuatro grandes protagonistas del trabajo. Todos ellos son considerados por la comunidad educativa como temas de estudio fundamentales, que a su vez tienen una repercusión directa con la calidad de la educación y que, por tanto, promover una mejora y actualización de los mismos es tarea conjunta, tanto de investigadores como de profesores. Para este trabajo, mi propuesta personal aparecerá intercalada junto a las diferentes ideas defendidas por los autores, todo ello con el fin de facilitar y enriquecer la explicación. En cualquier caso, al final del ensayo se incluirá una propuesta concreta de proyecto personal sobre cómo afrontaría los retos en 1º de Bachillerato para Historia Contemporánea.

Las Ciencias Sociales y, en nuestro caso, la materia de Historia, son disciplinas con un alto valor instructivo en lo que respecta a valores éticos y cívicos. Por ello, deben ocupar el lugar que merecen dentro de la educación, pues conforman buena parte de la base formativa que recibirán las generaciones venideras. Estamos hablando de dignidad, derechos humanos, diversidad cultural, sostenibilidad, justicia, igualdad, democracia, entre otros. Así pues, es responsabilidad de todos los docentes impulsar una renovación en el ámbito de las ciencias sociales, adoptando un fuerte compromiso con la educación, trabajando siempre por la mejora de la calidad educativa. El análisis y estudio de los retos que se proponen a continuación es nuestra pequeña forma de contribuir a ello, antes de comenzar verdaderamente el camino de la docencia.

2. El liderazgo en el aula

Las nuevas generaciones de docentes, cuando comienzan el ejercicio de su profesión, encuentran en su mayoría el problema de enfrentarse a un aula llena de alumnos. Si bien la incorporación de un período de *practicum* en el Máster de profesorado es un acertado recurso que sirve como primera toma de contacto en la realidad de un aula, en realidad resulta insuficiente a la hora de aprender cómo gestionarla adecuadamente. Así, los profesores hallan en el ejercicio del liderazgo de la clase todo un desafío que superar, especialmente en sus primeras etapas como docente. Es por ello que, aprender a ser un buen líder, entendiendo líder como un guía del aprendizaje, debe ser labor fundamental para el buen ejercicio de la docencia y el fomento de una correcta instrucción.

Lo cierto es que existe una relación bastante cercana entre el liderazgo y la mejora de la calidad educativa. Prueba de ello es que las investigaciones y publicaciones sobre el liderazgo en la educación han ido en aumento en los últimos años. Tradicionalmente, el ejercicio del liderazgo había sido centrado en la gestión de recursos, ligado frecuentemente al sector empresarial, mientras que en la actualidad se insiste en aplicar los modelos de liderazgo en las organizaciones educativas (Macbeath y Townsend, 2011). Así, pueden encontrarse varios tipos de liderazgo en el ámbito educativo.

En primer lugar, el liderazgo instruccional considera al profesor como líder, dentro y fuera del aula, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje, así como también fomenta una organización al servicio del aprendizaje, impulsando mejoras en la propia escuela (Pounder, 2012). En segundo lugar, el liderazgo distribuido que, aunque no haya una definición unánime para el liderazgo del profesor en este contexto, haría referencia a una especie de cooperación entre profesores, facilitando la constitución de comunidades de aprendizaje (Bernal e Ibarrola, 2015, p. 57). Por último, el liderazgo pedagógico, el cual parece el punto de llegada del liderazgo instruccional, con la diferencia que en este caso participan más sujetos. Se entiende liderazgo pedagógico como una perspectiva en la que los directores de la comunidad escolar y los profesores trabajan en colaboración (Bolívar, López y Murillo, 2013), motivados para lograr unas metas comunes, fomentando a su vez el desarrollo profesional de los docentes y con el objetivo final de mejorar los procesos de enseñanza.

Una vez introducida la cuestión del liderazgo en el ámbito de la educación, es preciso distinguir dos tipos de liderazgo del profesor: el liderazgo en el aula y el liderazgo en el contexto educativo (Bernal e Ibarrola, 2015, p. 61). No hay duda en que son dos realidades compatibles, pero tiene que matizarse una ligera diferencia. El profesor líder en el aula es capaz de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje, mientras que en el segundo, el liderazgo del profesor influye más allá de la clase, ya sea a compañeros, padres u otros agentes educativos. Así, obviando las funciones de liderazgo que puede tener un profesor en el ámbito de la gestión de un instituto, en coordinación con el

director y el resto de docentes, y que no es objetivo de este ensayo responder esta cuestión, centraremos la atención en el liderazgo ejercido propiamente en el aula.

Los autores Núñez y Loscertales (1997, p. 41) recalcan que un grupo requiere necesariamente de un líder para su correcto funcionamiento, siendo una figura irremplazable. Asimismo, incluyen en su trabajo una clasificación sobre los diferentes prototipos de líderes -todos compatibles en un aula-, distinguiendo entre autocrático, democrático y “laissez-faire” (p. 54):

El líder autocrático desarrolla una función más directiva, tomando las decisiones y ordenando lo que deben hacer los miembros del grupo, siendo éste el único responsable del proceso. La productividad de trabajo es alta, pero la satisfacción grupal no es la adecuada, pudiendo generar situaciones de oposición y verse perjudicado el funcionamiento del grupo en ausencia del líder. El líder democrático, por su parte, ejerce un papel facilitador y organizador del grupo, ayudando a conseguir los objetivos fijados, demostrando compromiso con los demás miembros y permitiendo que participen conjuntamente en la toma de decisiones. Es el prototipo ideal de liderazgo, donde las tensiones de grupo desaparecen y la productividad es alta, incluso en ausencia de líder. El último es el líder “laissez-faire”, también conocido como liberal, quien se desentiende del grupo y concede a sus miembros libertad de acción total. Este líder apenas participa, dejando la toma de decisiones a cargo del resto de conformantes. La complacencia del grupo es alta, pero también lo es el desorden y la pasividad, por lo que la productividad es escasa y difícilmente pueden cumplirse los objetivos marcados.

En vista de los diferentes tipos de liderazgo, tomando como referencia las ideas de Núñez y Loscertales (1997) en las cuales se define el liderazgo democrático como el prototipo ideal, mi propuesta sería la siguiente. Para mí, la propuesta de liderazgo en el ámbito de la educación debe comprender un término medio entre autocrática y democrática, entendiendo al profesor como un guía del aprendizaje para los alumnos, que ejerce un papel facilitador y organizador del grupo. Sin embargo, es importante matizar que no siempre se puede permitir a los alumnos tomar decisiones, especialmente a los de temprana edad, fruto de la inmadurez que les caracteriza. Realmente, en ausencia del profesor, es difícil que el grupo funcione adecuadamente, pues no todos los alumnos se responsabilizan de sus actos. En cualquier caso, sí que entiendo el liderazgo como una figura que permite a los alumnos trabajar de forma autónoma, para que adquieran por sí mismos valiosas cualidades formativas, otorgándoles cierto grado de confianza y siempre velando por el buen funcionamiento del aula. Por todo ello, mi propuesta de liderazgo otorga al profesor la toma de decisiones, factor característico en el liderazgo autocrático, pero toma un papel facilitador y organizador de grupo en lo que respecta al trabajo autónomo por parte de los alumnos.

Por otro lado, Emanuele Balduzzi (2015, p. 144 y ss.), en sus estudios sobre el liderazgo educativo, recalca la importancia de la educación personalizada, la cual está estrechamente relacionada con la tarea del profesor como líder. Es bien conocido que todo estudiante tiene determinadas inclinaciones intelectuales, pues tiene mayor destreza en unas materias que en otras. Por ello, es importante que se promueva aquello que les diferencia,

siendo el profesor quien debe estimular las cualidades propias de cada alumno (Baldacci, 2005, p. 15). En este proceso, la figura del profesor líder es fundamental ya que se centra en el aprendizaje de los alumnos, pero siempre teniendo en cuenta sus singularidades. Igual que ocurriría en una empresa, en el contexto del aula también deben lograrse una serie de metas establecidas previamente. Por ello, los docentes deben emplear su liderazgo en el desarrollo intelectual de los estudiantes, en busca del cumplimiento de los objetivos educativos y considerando las particularidades individuales de cada integrante, velando así por el buen funcionamiento de la clase. Como señala Balduzzi (2015, p. 147 y ss.), el liderazgo conlleva un proceso de “dinamización” e “interiorización” que los profesores asumen para satisfacer los objetivos establecidos. Definitivamente, la educación personalizada no es más que un intento del líder por estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando la capacidad de dirigir su propia vida, siendo la figura de éste, fundamental en el proceso.

Otro punto a destacar es que el buen líder contribuye al buen desarrollo en el aula, así como a la búsqueda de su eficacia. Para lograr esto, es necesario construir un aprendizaje compartido, es decir, distribuido entre profesor y alumno. De esta manera, el protagonismo en el aula quedaría equilibrado, evitando así un dominio íntegro por parte del profesor y la total dependencia de sus alumnos. Es decir, el profesor es quien lidera el proceso educativo pero promoviendo un aprendizaje más activo, variado y participativo (Gil, Buxarraís, Muñoz y Reyero, 2013, pp. 103-104). Por otro lado, es importante señalar que, para un docente, influir nunca debe ser sinónimo de ejercer influencia (Balduzzi, 2015, p. 148). De hecho, es muy conveniente que el liderazgo del profesor empuje al alumno a ejercer su propio liderazgo en primera persona y a desenvolverse de forma autónoma. Gil, Buxarraís, Muñoz y Reyero (2013, p. 99) definen el liderazgo como un “proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula”. Dicho de otro modo, el líder en el aula debe ser consciente de la dimensión ética de su actuación, además de poseer un espíritu de servicio y ejemplaridad a la hora de satisfacer los objetivos. Si bien es innegable que el docente influye en el desarrollo del alumno, éste siempre debe seguir una actuación moral, operando bajo unos valores y siendo consciente de lo que implica su figura. Es lo que se conoce como liderazgo ético, fomentar el respeto, transmitir confianza a los alumnos ante los retos y hacerles creer en la posibilidad de éxito por sí solos (Balduzzi, 2015, p. 148).

Inciendiando en aquello que señalan Gil, Buxarraís, Muñoz y Reyero (2013, pp. 103-104), para lograr un liderazgo en el aula, el profesor debe promover un aprendizaje más activo, variado y participativo. De este modo, se está planteando un cambio metodológico como solución a la cuestión de liderazgo, el cual pretende eliminar la pasividad del alumno en favor de metodologías activas. Así, el profesor dirigiría el aprendizaje tomando un papel facilitador característico del liderazgo democrático. Por ello, para mi propuesta personal sobre el buen liderazgo, optaría por un aprendizaje distribuido entre el profesor y el alumno, entendiendo esto como un cambio metodológico. Igual que he remarcado anteriormente, esta distribución no sería tanto en la toma de decisiones, las cuales serían determinadas fundamentalmente por el profesor, sino más bien en dotar de autonomía a los alumnos en lo que respecta a su proceso de aprendizaje. Existen gran cantidad de metodologías activas que

promueven este cambio, no solamente para Historia, también para la instrucción de otras materias. Sin intención de incidir en esto, ya que será desarrollado posteriormente en el capítulo de metodologías, definitivamente el liderazgo del profesor se desarrollará en el aula mediante el empleo de técnicas de aprendizaje activo, donde en alumno se responsabilice personalmente de su instrucción como prueba irrefutable de la confianza que deposita el profesor líder sobre sus estudiantes.

Retomando la dimensión ética del líder como cuestión, según Torres (2004), el líder moral debe cumplir con ciertos requisitos o poseer ciertas cualidades. Entre ellas, son señaladas ser digno de confianza, cumplir con sus responsabilidades, trabajar para el bien común, conducir a los seguidores a actuar con buenos valores. Tal como se mencionaba anteriormente, el liderazgo siempre debe ir abanderado del espíritu de servicio y la ejemplaridad. Es decir, el docente debe esforzarse por guiar a sus alumnos en busca de su propia autonomía individual y siempre actuando de manera ejemplar para no ejercer como modelo desfavorable. Además, la confianza que depositan los alumnos en el profesor, tiene que ser necesariamente recíproca. El docente debe tener unas altas expectativas de sus alumnos, de los talentos y aptitudes que poseen, pero también debe asegurar la igualdad de oportunidades para los alumnos desaventajados (Reisch, et al. 2006). Razonablemente, un grupo está frecuentemente caracterizado por la heterogeneidad. Es ahí donde el buen líder incide, aceptando las diferencias pero progresando en conjunto hacia el cumplimiento de unos objetivos, en este caso, lograr una buena educación y la autonomía de los estudiantes.

Desde mi punto de vista y aplicando el liderazgo ético en la materia de Historia, es muy importante como líder el hecho de impulsar a los alumnos a que piensen por sí mismos y favorecer la autonomía en su proceso aprendizaje. Y es que, la Historia, en muchas ocasiones, ofrece afirmaciones rotundas y categóricas (Lee, 1994, p. 41), presentando una historia que viene dada a los estudiantes. En ese sentido, existe una gran dificultad para no teñir la historia de ideología, pues exigir rigor histórico a las explicaciones del profesor puede significar interpretarlas (Lee, 1994, p. 42 y ss.), y esto a su vez, ideologizarlas. Por ello, si queremos ejercer un liderazgo ético, en este caso para Historia, que no influya a los alumnos ni imponga puntos de vista, y que conduzca a los estudiantes al logro de su autonomía, las metodologías activas son elemento indispensable en mi propuesta. Estas conforman un pilar fundamental en la instrucción si queremos que el educando realmente aprenda a razonar y pensar por sí mismo. Por otro lado, ciertos autores (Torres, 2004; Reisch, et al. 2006) han señalado una serie de cualidades que debe poseer el profesor líder -confiable, servicial, ejemplar- y unos requisitos que debe cumplir para ejercer su labor adecuadamente. Si bien existen algunas cualidades se encuentran en el individuo líder de forma innata, aquellas en las que se centran estos autores son totalmente accesibles mediante el trabajo personal del docente y la experiencia obtenida. Así, en mi propuesta personal, el líder siempre encarnará el espíritu de servicio que lo caracteriza, no solamente en lo que respecta a cuestiones metodológicas -favorecer el trabajo autónomo de los alumnos-, también a la hora de ejercer como modelo de conducta favorable.

Hasta ahora hemos hablado de la figura del líder en el aula, pero es interesante tratar, si cabe brevemente, el aula como el espacio donde se desarrolla el liderazgo educativo. El

aula se concibe como el espacio físico que comparten el profesor y los alumnos, pero tal vez se hayan pasado por alto una serie de detalles organizativos. La mayor parte de las aulas han sido diseñadas para el modelo tradicional de clase, eminentemente magistral, en las que el profesor mantiene el control (De Viveiros, 2011). También es importante percibir que la mesa del profesor se encuentra en un lugar privilegiado, en una posición de control y que distribuye a los alumnos y maestros en un marco de relaciones sociales específicas (Kress et. al., 2005). Lo cierto es que esta organización tradicional del aula se vincula más con un modelo de liderazgo autocrático debido a la subordinación del resto de conformantes del grupo. La alternativa a este modelo organizativo es propuesta por Heras (1997), una disposición de la clase donde la mesa del profesor no ocupa una posición preeminente. Los alumnos, por su parte, estarían distribuidos en pequeños grupos, siendo la función del docente como animador, asesor y mediador del aprendizaje. Este diseño promueve aquello que se señalaba anteriormente, un aprendizaje activo donde el profesor lidere el proceso de forma más participativa y flexible. En esta ocasión, se trata de un modelo organizativo que favorece el liderazgo democrático. Y es que, como señalan Madrid y Mayorga (2012, p. 72), “una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución de tiempo, será fundamental para la consecución de intenciones educativas”. Con todo esto, lo que viene a resaltar es la necesidad de un espacio adecuado y con las condiciones óptimas para poder ejercer un buen liderazgo educativo. Así, tan importante son las cualidades y acciones del buen líder que guía el proceso de enseñanza, como el hecho de poseer un espacio físico adaptado para dicho objetivo, en este caso, para el liderazgo democrático.

Si bien los autores previamente señalados (De Viveiros, 2011; Heras, 1997; Madrid y Mayorga, 2012) defienden un nuevo modelo de organización del aula como solución para impulsar un liderazgo más democrático y flexible, mi propuesta personal difiere un tanto de esto. Para mí, la organización del aula, salvo algunas puntualidades que permitan el trabajo grupal, debe seguir el modelo tradicional mediante el cual la mesa del profesor ocupa un lugar privilegiado. Tal vez podría resultar interesante que todo el aula se distribuyese de forma homogénea, pero la realidad es algo diferente. Ante todo, los profesores somos educadores, siendo necesario corregir y moderar a los alumnos en lo que respecta a ciertos comportamientos y actitudes. Por ello considero que un equilibrio completo en el aula puede resultar en que los estudiantes vean al profesor como un igual, rehusando de su autoridad.

Sintetizando todo lo expuesto anteriormente, la figura del líder ha obtenido cada vez mayor preeminencia en el ámbito educativo, por sus cualidades para guiar el proceso de enseñanza. De alguna manera, la función del líder, determinante en el mundo empresarial para lograr el éxito, se está intentando extrapolar en cuanto a su papel en la educación. El liderazgo que ejerce un profesor en un grupo heterogéneo no es más que un crecimiento conjunto en busca del logro de unos objetivos, de un modo parecido a lo ya visto en la gestión de empresas. No obstante, siempre deben guardarse las debidas distancias en la comparación. Por todo ello, resaltar las cualidades que debe tener el buen docente líder, siendo una figura confiable, responsable y abanderado por la ejemplaridad y el espíritu de servicio. Estas son las cualidades que le permiten destacarse del resto de miembros del grupo y que depositan la confianza en él. De esta manera es que será posible materializar un buen

liderazgo, donde el profesor guía a los alumnos en el proceso de aprendizaje, pero siempre de forma compartida, velando por el desarrollo de la autonomía y el espíritu crítico de los alumnos. Solo así es como los estudiantes tomarán conciencia de sus potencialidades e inclinaciones, sin recibir excesiva influencia por parte del docente. Definitivamente, mi propuesta de liderazgo busca favorecer la autonomía de los alumnos en su aprendizaje, delegando responsabilidades en ellos y fomentando el aprendizaje activo, pero considero que ese cambio debe producirse en lo que respecta a cuestiones metodológicas y no tanto a la toma de decisiones o la distribución del aula.

3. La motivación en el aula: la falta de entusiasmo por la materia de Historia

Las aulas se han ido convirtiendo paulatinamente en espacios que carecen del ingrediente principal para lograr un buen aprendizaje. Se trata de la motivación, un elemento que muchos docentes echan en falta pero que es totalmente necesario para el desarrollo de un curso con éxito. Lo cierto es que no son pocos los alumnos que comienzan el año académico ilusionados y luego van perdiendo el interés de forma gradual. Como bien indica Mora (2007), la motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. Ésta, vinculada con la enseñanza, hace referencia a la voluntad de aprender. Sin embargo, no debe entenderse la motivación como un método de enseñanza, sino como un elemento que se halla presente en todo proceso de aprendizaje.

Y es que la falta de motivación es una de las principales causas que degrada la capacidad de aprender, hecho que ha sido corroborado por múltiples investigaciones (Huertas, 1997; Rodríguez y Luca de Tena, 2001; Gilbert, 2005; Gil de la Sena y Escaño, 2010). Existe, además, un gran consenso por parte de los teóricos del aprendizaje y los docentes en que los alumnos motivados aprenden con mayor rapidez y eficacia que aquellos que no lo están (Navarrete, 2009, p. 1). El problema es, entonces, lograr que los estudiantes hallen una motivación que les impulse a aprender. Con respecto a la enseñanza de Historia, son muchos los estudiantes que entienden la materia como algo aburrido, memorístico, monótono y repetitivo (Merchán, 2007), una concepción bastante pesimista y difícil de superar. Así, sabiendo que no hay nada más complicado que dar clase a quien no quiere, en este capítulo trataremos de responder a cómo motivar a los alumnos, con especial énfasis hacia la materia de Historia.

En primer lugar, la motivación se puede entender de diferentes formas. Mientras hay quienes creen que se trata de un rasgo psicológico individual del alumno, es decir, poseer más o menos motivación, otros consideran que el responsable es el contexto escolar e incluso la interacción de ambos (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 23). En cualquier caso, es importante saber que toda conducta humana está motivada. También el hecho de que un alumno se siente en clase sin hacer nada está guiado por un motivo. A veces, como señala Pozo Municio (1996), no es que carezcan de motivación, sino que se mueven en direcciones distintas a las que pretende el contexto escolar. De este modo, el problema es conseguir que estén dispuestos a cumplir con lo que les exige el instituto. Además, es conocido que aprender no es algo fácil, ya que supone un esfuerzo considerable en cuanto a prestar atención, procesar la información y practicar el aprendizaje. Por ello, es necesario darle al alumno un motivo lo suficientemente interesante como para que cambie sus prioridades (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 24).

Por otro lado, desde la niñez hasta la adolescencia, existen cambios evolutivos en la motivación de una persona que están relacionados con la dificultad de la tarea, la inteligencia y los resultados que se obtienen (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 26). Es decir, a medida

que los estudiantes ascienden en el sistema educativo, la dificultad va aumentando y, en función de las capacidades de cada alumno y los resultados obtenidos, si son favorables o no, perderán la motivación con mayor o menor facilidad. Del mismo modo, según considere un profesor que un alumno está motivado o no, proyectará unas determinadas expectativas de éxito o de fracaso hacia ese estudiante (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 46). Este sesgo impuesto hacia el alumno es también un elemento complicado de superar, ya que el profesor, por lo general, tenderá a promover el aprendizaje de aquellos que más motivados están, en detrimento de los estudiantes que rehúsan de la materia.

Antes de comenzar a formar una solución en lo que respecta a la motivación de los alumnos, es conveniente diferenciar entre motivación intrínseca y extrínseca. Por una parte, aquella conducta motivada extrínsecamente es la que está dirigida y fomentada por reforzadores externos, de tal manera que al sujeto no le interesa la acción en sí misma, sino las consecuencias que se derivan de ella (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 47). En otras palabras, muchos alumnos adoptan determinadas conductas o realizan ciertas acciones para obtener una recompensa o evitar una sanción, actuando estas dos como reforzadores externos. Por ejemplo, “voy a sacar buena nota en el examen de Historia para ir a la excursión de fin de curso” o “no puedo suspender Historia porque mis padres no me dejarán jugar videojuegos”. En estos casos, el beneficio que supone ir de excursión o el castigo impuesto por los padres actúan como elementos externos que aportan un buen motivo al alumno para que estudie. La motivación intrínseca, por su parte, está dirigida por motivos personales y por la satisfacción propia que siente el sujeto tras una acción o conducta (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 48). Como ejemplos, “yo estudio Historia porque me gusta y me resulta muy interesante” o “voy a aprender Historia para satisfacer mi curiosidad sobre un tema”. Sin embargo, un gran limitante para la motivación intrínseca es la condición obligatoria de la enseñanza, pues siempre va a haber alumnos que renieguen completamente de estudiar o bien muestren mayor afinidad por unas materias u otras. En otras palabras, la enseñanza es de carácter obligatorio, por lo que la heterogeneidad en lo que respecta a los alumnos es muy amplia, así como sus intereses y objetivos, que también son diferentes.

Una vez expuestos los principios generales sobre la motivación, ya podemos incidir en los principales problemas asociados con la materia de Historia en las aulas. Ante todo, la Historia es vista por los alumnos como una asignatura densa, aburrida y de escasa utilidad. Respecto a su utilidad, en muchas ocasiones el saber histórico se asocia fundamentalmente con un valor cultural, resaltando su nulo valor para la vida (Merchán, 2007, pp. 42-43). Ese valor cultural se debe a que existe una asociación directa entre la historia y la cultura, pues el hecho de ser una persona letrada se asemeja a la acumulación de datos e informaciones, y la Historia, planteada de forma memorística, no es otra cosa sino el conocer acontecimientos y hechos del pasado (Merchán, 2007, pp. 42-43). De este modo, dado que el saber histórico está relacionado con ser una persona culta, es complicado para los alumnos hallar en la Historia otras utilidades más tangibles y que puedan emplear en su día a día de forma más evidente.

Por otro lado, la concepción de la Historia como asignatura densa y aburrida es también compleja de superar. Lo cierto es que el peso de la tradición sigue siendo un lastre para dinamizar su aprendizaje. La hegemonía metodológica de la lección magistral junto con

la pasividad del alumnado convierten las clases de Historia en algo monótono y tedioso. Asimismo, Merchán (2007, p. 44) resalta el carácter repetitivo de la materia, con temas que se repiten varias veces a lo largo del recorrido académico. De este modo, el aburrimiento y la escasa motivación llenan las aulas de Historia, siendo necesario un cambio. Sería una obviedad afirmar que es muy complicado dar clase a los que se niegan, por lo que recuperar la motivación de los alumnos es la tarea principal. Para ello, a continuación incidiremos en posibles claves para incentivar el interés de los estudiantes por nuestra materia.

Primeramente, hay ciertos autores que sostienen que la motivación de los alumnos puede evaluarse (Sánchez, 1997; Rodríguez y Luca de Tena, 2001). El hecho de medir la motivación resulta un planteamiento interesante puesto que nos permite conocer qué objetivos e intereses posee el alumnado sobre la materia, permitiendo adaptar la práctica docente acorde con el contexto del aula. Para ello, Rodríguez y Luca de Tena (2001, p. 18) adjuntan un cuestionario tipo test, para evaluar la motivación del estudiante ante el estudio:

Cuestiones	1	2	3	4	5
Cuanta más materia nos dan en clase mejor, así mi formación será más completa.					
Generalmente estudio y leo más cosas de las que me dan en clase, pues siento curiosidad por aprender.					
Si hay algo que no entra en el examen y es importante para mi formación, suelo interesarme por ello y lo estudio.					
Prefiero que los profesores me exijan mucho, así mi satisfacción es mayor cuando supero las pruebas de evaluación.					
Estudio por curiosidad, no sólo por sacar buenas notas.					
Soy estudiante porque quiero, no porque me obligan.					
Me motivan las cuestiones de estudio difíciles, pues así puedo demostrar mi capacidad.					
Cuando explican algo en clase y no lo entiendo, me preocupo por preguntarle al profesor.					

Esta compilación de preguntas son una adaptación abreviada del original, el cual pertenece a Sánchez (1997), pero que por espacio y para nuestra propuesta, se han seleccionado únicamente unas pocas. Este tipo de cuestionarios son de gran utilidad para comprobar el nivel de motivación que presentan los alumnos. Numéricamente, la columna del 1 corresponde al total desacuerdo con la pregunta mientras que la columna del 5 corresponde a la máxima conformidad. Además, conviene recordar que en muchas ocasiones la presencia de los alumnos no obedece exactamente al deseo de aprender, sino a la obtención de una

recompensa en forma de títulos escolares con valor social (Merchán, 2007, p. 45) o bien debido a la obligatoriedad del sistema escolar. La realidad es que en el aula, los alumnos se preocupan más de qué caerá en el examen que de aquello que puedan aprender (Uruñuela, 2019).

Es cierto que estos autores (Sánchez, 1997; Rodríguez y Luca de Tena, 2001) trabajan una propuesta transversal para resolver el problema de la motivación, pero eso no resta valor a su capacidad de aplicación en el aula de Historia. Partiendo del cuestionario previamente adjunto, se trata de preguntas que evalúan la motivación en líneas generales, pero son completamente pertinentes para nuestra propuesta. Como ejemplos más relevantes -aunque todas son igual de válidas para la materia de Historia- encontramos “cuanta más materia nos dan en clase mejor, así mi formación será más completa” o bien “estudio por curiosidad, no sólo por sacar buenas notas”. De este modo, Rodríguez y Luca de Tena (2001) defienden que, evaluar la motivación intrínseca de los alumnos, nos permite conocer el punto de partida del aula, siendo también muy importante para discernir qué alumnos poseen realmente un interés por aprender, en este caso Historia, y quienes lo hacen por obligación. Por ello, conforma una posible solución al problema de la falta de atractivo por nuestra materia, pues permite al docente adaptar sus clases y motivar de una forma más precisa a aquellos estudiantes que carecen de intención. Se trata, a fin de cuentas, de explotar los potenciales de cada alumno de forma individual.

Por otro lado, se ha señalado anteriormente la concepción negativa que transmite la materia de Historia para muchos estudiantes, siendo uno de ellos la presunta inutilidad que se le asocia. Lo cierto es que, los alumnos muestran interés por aquello que les resultará útil en un futuro y, en caso contrario, mostrarán desinterés por lo aprendido, olvidándolo con mayor facilidad. Gilbert (2005, p. 28) recalca que, para solucionar la falta de motivación en el aula, es imprescindible enseñar a los alumnos qué tiene de útil nuestra asignatura, en este caso la Historia, y qué les aporta diariamente. Es decir, es muy importante conectarla con sus necesidades inmediatas para que estén motivados a aprender y muestren un interés. Estamos hablando de beneficios, se debe enseñar a los alumnos las ventajas que obtendrán si estudian Historia. Generalmente, los docentes emplean mucho tiempo enseñando el cómo pero no se aborda el por qué (Gilbert, 2005, p. 28). Así, si queremos que los alumnos aprecien la Historia en su formación, les resulte interesante y no se desmotiven, debemos promocionar nuestra asignatura.

Para motivarlos al estudio, es fundamental darles una razón para aprender algo nuevo (Gilbert, 2005, p. 32). A priori, puede parecer que los beneficios del saber histórico no son inmediatos o tangibles, por lo que los docentes tienen la obligación de desmentir esa creencia. Realmente, el saber histórico y la capacidad de razonamiento son herramientas fundamentales en nuestra formación y también para nuestra vida diaria. Cabe mencionar la célebre cita de Matthew Lipman (1987, p. 7) “Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos”. Aplicado a nuestra propuesta, el estudio de la historia supone una herramienta fundamental para que los estudiantes obtengan un pensamiento crítico y autónomo. Esto significa que no solamente aprendan lo que piensan otros, más bien que logren una capacidad de pensamiento propio. Solo así, aprendiendo a

pensar por sí mismos, es que los alumnos gozarán futuramente de una vida personal plena en sociedad. Por otro lado, la Historia es fundamental para obtener una conciencia histórica, sentirse parte de una identidad colectiva y que, además, permite ejercer correctamente la ciudadanía. Para Gadamer (1979), la aparición de esta autoconciencia, es decir, la visión de nosotros mismos en el tiempo, supone una verdadera revolución en el pensamiento. En ese sentido, ser capaces de desarrollar, como personas, una perspectiva histórica del presente, integrada en un mundo en continua transformación, es probablemente la mayor contribución que la historia y su estudio podría aportar a los estudiantes y que los convierte no sólo en personas, también en ciudadanos (Paricio, 2018, p. 240).

Es preciso recordar que el instituto no es un destino en sí mismo, sino más bien una parte del proceso de preparación hacia donde quieren llegar finalmente los estudiantes (Gilbert, 2005, p. 35). Los alumnos deben salir de éste con las habilidades y conocimientos necesarios, siendo muy relevante preguntarles cuál es su por qué, qué quieren ser y cómo les va a ayudar aquello que les enseñamos para alcanzar su meta. Es así, de esta manera, como se estimula a los jóvenes a enfocarse en un objetivo y trabajar por conseguirlo (Gilbert, 2005, p. 35), además de estar impulsando, a su vez, la gran fuente de motivación intrínseca que poseen en potencia todos los alumnos. En conjunto, ser capaz de comprender la historia, gozar de una capacidad de razonamiento crítico y sentirse incluido en una identidad, sabiendo de dónde procedes, son algunos de los beneficios que los alumnos obtendrían del estudio histórico. Como se ha recalcado anteriormente, hay que darle a los estudiantes un buen motivo para aprender y explicarles para qué se necesita eso en la vida cotidiana. En esta línea de promocionar la historia, recordar una cita oral atribuida a Winston Churchill (1874-1965) refiriéndose a ella: “Cuanto más hacia atrás puedes mirar, más posibilidades tienes de ver más lejos”.

Bajo mi juicio y, en vista de los argumentos compendiados hasta aquí, enseñar la verdadera utilidad de nuestra asignatura es una manera de proceder prácticamente obligatoria para el buen docente y que pocas veces se integra en las aulas. Simplemente, si queremos que se mantengan motivados, es fundamental mostrar a los alumnos qué beneficios les aporta la Historia y qué interés tiene aquello que les enseñamos. Por el contrario, estos podrían optar por la indiferencia a la materia, ya que pueden considerar que no les proporciona nada. En otras palabras, somos los docentes quienes debemos poner en valor nuestra disciplina, pues nadie lo hará por nosotros. Gadamer (1979) y Paricio (2018), por su parte, son dos autores seleccionados deliberadamente y que inciden en las numerosas aportaciones que conlleva el estudio histórico en el intelecto -capacidad de razonamiento, pensamiento crítico, perspectiva histórica, conciencia histórica-, todas ellas ya señaladas anteriormente. Mencionar que, ese intervalo temporal de casi cuarenta años que separa las obras de ambos autores, Gadamer y Paricio, no es más que prueba de la importancia que sigue aportando la Historia para la formación de los estudiantes hasta el día de hoy. Por todo ello, como futuros profesores, debemos ser nosotros quienes preguntemos a los alumnos qué quieren ser y qué uso pueden darle a lo que aprenden en Historia, hallando una concordancia con el logro de sus metas académicas y personales. Sin embargo, resaltar el valor de lo que les enseñamos resultará

insuficiente si no evaluamos su motivación en potencia, ya que la enseñanza es obligatoria y no todos los jóvenes acceden a ella de buen grado.

Por otra parte, que los alumnos sean capaces de desarrollar todas estas habilidades de interpretación, razonamiento y pertenencia requieren de metodologías activas, tal y como se demostrará en el siguiente capítulo de este ensayo. En cualquier caso, para esta sección, sí que es pertinente aclarar que la metodología empleada en el aula es otro elemento muy importante para la motivación del alumno, especialmente en lo que respecta a otorgarle un papel activo y autónomo en el proceso de aprendizaje. Gómez et al. (2018, p. 67) hablan de un replanteamiento didáctico de las Ciencias Sociales -entre las cuales se incluye Historia-, proponiendo un modelo alternativo a la enseñanza tradicional, impulsando las metodologías activas. Lo cierto es que la falta de motivación que caracteriza al alumnado en el aula de Historia, frecuentemente está relacionado con la pasividad del mismo y la preponderancia del papel del profesor. Por ello, responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje mediante el empleo de metodologías activas se traduce en un aumento sustancial de su motivación. Algunas de las propuestas metodológicas que más destacan por su efectividad en el ámbito motivacional son las técnicas de aprendizaje cooperativo y las estrategias de gamificación (Gómez et al., 2018; Gil de la Sena y Escaño, 2010). Con respecto a la primera, estos autores avalan la interacción de los sujetos y las vivencias que se comparten en el grupo durante el aprendizaje cooperativo como una buena fuente de motivación. Asimismo, Johnson et al. (1999), hacen hincapié en el espíritu de equipo de las técnicas cooperativas, logrando un gran rendimiento del grupo por la solidaridad entre los miembros y un nivel superior de razonamiento. Acerca de la gamificación, se trata de fomentar la competitividad entre los alumnos, siempre de forma sana, como principal fuente de motivación.

A modo de conclusión, conviene recapitular las principales cuestiones tratadas de cara a extraer las resoluciones pertinentes al problema de la motivación en el aula. Sabiendo que la motivación es un ingrediente indispensable para el aprendizaje, queda claro que se debe fomentar el interés de los alumnos de forma continua, en el día a día, y no efímeramente. Teniendo en cuenta que la enseñanza secundaria es de carácter obligatorio y que los objetivos de los estudiantes son diferentes, es fundamental comprobar el nivel de motivación que poseen en origen para poder adaptar la práctica docente de la mejor manera posible y lograr un buen rendimiento en el aula. Acerca de la tan generalizada concepción de la Historia como materia inútil, densa y aburrida, es posible superarla si conseguimos concordar, por un lado, el estudio de la historia y las herramientas que aporta a nuestra formación académica y personal, y por otro, los intereses y objetivos de los alumnos. De esta manera, si generamos expectativas altas, los jóvenes se mantendrán motivados a la hora de fijarse metas y afrontar retos, no solo en el ámbito educativo, sino también en su vida diaria. Asimismo, la implementación de metodologías activas que doten al educando de un papel protagonista y autónomo en su proceso de aprendizaje es fundamental para la ruptura de la pasividad y, por ende, la falta de motivación que caracteriza a los jóvenes estudiantes, especialmente en la materia de Historia. No debe olvidarse, además, que los profesores también se desmotivan, es el llamado *burnout* o “estar quemado” (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 78). Este agotamiento emocional no solamente empeora la calidad docente sino que también provoca

una pérdida del vínculo entre alumnos y profesores, afectando directamente al proceso de aprendizaje. Así pues, mantener una clase motivada siempre debe ser cuestión primordial en vista de fomentar un aprendizaje dinámico, efectivo y, especialmente, como prevención y salvaguarda de la implicación docente y la calidad educativa.

4. Cuestiones metodológicas: ¿Cómo enseñar Historia?

A la hora de enseñar Historia, el principal inconveniente que impide modernizar las prácticas metodológicas no es otro sino el pesado lastre que supone la tradición. Y es que, durante años, se ha impuesto a los estudiantes una posición pasiva en lo que respecta a su proceso de aprendizaje. La información ha estado fluyendo de manera unidireccional, con una casi total preeminencia del docente y una escasa participación del alumno. Por ello, si queremos superar la pasividad del alumnado, que aprendan a pensar históricamente y adquieran un razonamiento crítico, el cambio debe producirse en la metodología empleada, fomentando las nuevas técnicas de aprendizaje activo.

El objetivo último de estas prácticas innovadoras es que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar coherentemente fuera de lo teórico y adquieran un criterio propio que les permita formarse como ciudadanos y, especialmente, como personas. Para ello, no importan tanto los contenidos a impartir, sino que debe primar la calidad a la cantidad de información que manejan los alumnos (Gómez y Miralles, 2016, p. 140), pues el principal inconveniente para los estudiantes de Historia es que memorizan y reproducen los contenidos, pero no los comprenden. Hallar una solución a este problema estructural es fundamental, por lo que haremos un recorrido por las principales metodologías.

En primer lugar, la metodología más extendida al impartir la asignatura de Historia es probablemente la expositiva, sobre todo para las clases que cuentan con un número elevado de alumnos. Por ello, conviene señalar las ventajas que ofrece para lograr determinados objetivos, así como también es necesario describir sus debilidades. La principal fortaleza de la lección magistral, como bien señala Cruz Tomé (1999), es fundamentalmente la capacidad para facilitar información actualizada, bien organizada y procedente de diversas fuentes, las cuales, en ocasiones, pueden resultar de difícil acceso para los estudiantes. Sin embargo, este autor matiza que esta metodología pierde su efectividad con respecto a la adquisición de destrezas, habilidades o procedimientos por parte de los alumnos. Y es que, esta práctica docente se centra demasiado en la transmisión de conocimientos, situando a la actividad del profesor en una preponderancia casi total durante el proceso de enseñanza (Gómez López, 2002, pp. 266-267). Debido a esto es que la lección magistral ha sido duramente criticada, precisamente por la pasividad del alumno y la excesiva influencia del punto de vista del profesor. Además, es un método de enseñanza muy ligado a la memorización y al predominio del examen para evaluar los conocimientos.

Es cierto que la metodología expositiva posee ciertas desventajas, pero debe tenerse en cuenta que es bastante complejo ejercer la docencia en Historia sin emplear en absoluto este tipo de cátedra, ya que es totalmente necesario aproximar a los alumnos en la materia y trabajar a partir de unos contenidos básicos. Beard (1974), resalta que la mayor ventaja de la metodología expositiva es la capacidad de introducir a los estudiantes en un tema concreto, ofreciéndoles una visión panorámica de la unidad de aprendizaje. Asimismo, también recalca la posibilidad de esclarecer al alumnado aquellas cuestiones más complejas de asimilar, ya

que los contenidos se comprenden mucho mejor tras una explicación previa. Durante la misma, los estudiantes pueden intervenir en cualquier momento, preguntar o debatir en voz alta (Radford y Rose, 1984). Siendo así, la pasividad del alumnado o la falta de participación se podría atribuir a la falta de motivación e incluso un bajo interés por la materia. No obstante, es labor del docente hacer partícipes a los alumnos mediante preguntas que susciten interés, así como de crear un ambiente desinhibido que fomente un mayor grado de implicación de la clase. A pesar de todo, es bien conocido que la capacidad de atención de un estudiante no es interminable, es decir, un oyente no es capaz de mantener su atención ininterrumpidamente durante un largo período de tiempo. Llegado a este punto, es importante comprender las debilidades de la lección magistral y, siguiendo la línea argumental de Gonzalo Angulo (1983)¹, lejos de desechar completamente la metodología expositiva, esta debe ser complementada con otros métodos de enseñanza. En cualquier caso, no puede olvidarse que el estudio de la historia también requiere de un cierto trabajo memorístico, pues es la memorización la que proporciona una base de conceptos espacio temporales sobre la cual diseñar posteriormente otros aprendizajes (ECD/489/2016, p. 224). Estas ideas, aparentemente desfasadas, se han mantenido en la vigente legislación (Ley Orgánica 3/2020), teniendo presente el valor de las técnicas tradicionales, siempre y cuando se combinen con las prácticas innovadoras.

Las metodologías activas, por su parte, son las que fomentan una estrategia de aprendizaje enfocada en el alumno, relegando al profesor a un segundo plano, con un papel facilitador y de seguimiento durante el proceso de enseñanza. Existe una gran variedad de ellas, como son las metodologías basadas en el Aprender Haciendo -Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Problemas-, el método del Caso, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom, Metodologías Basadas en el Intercambio y Representación Simbólica -exposiciones, debates y seminarios-, Visual-thinking, Gamificación, entre otras. Por espacio, es complejo detallar en profundidad cada una de ellas, pero sí que incidiremos aquellas de mayor interés para nuestra propuesta de ensayo.

El método del Caso permite a los estudiantes analizar problemas concretos, siendo necesario que comprendan y analicen el contexto, así como las múltiples variantes que intervienen en el caso. Un caso, por definición, ofrece una narrativa que se expone de la forma más precisa y objetiva posible, y que además plantea una situación problemática que debe resolverse. Asimismo, es importante que los casos que se facilitan a los alumnos no presenten de antemano un análisis exhaustivo y que puedan resolverse de diferentes formas, pues es tarea de los alumnos analizarlo y plantear las soluciones pertinentes de forma argumentada (Díaz Barriga, 2005, p. 77). Relacionado con la docencia de Historia, esta metodología permite varias perspectivas de análisis por lo que las fuentes de información deben ser abundantes y variadas (Fernández, 2004). La variedad de fuentes implica comprender posiciones diferentes, tan importantes para la interpretación de la historia. En esa misma línea, Prats (2005) señala que la finalidad de este método es enseñar a los alumnos a elaborar una explicación histórica, geográfica o social de un tema de estudio concreto.

¹ La referencia a la obra originaria es errónea, imposibilitando su localización. En GÓMEZ LÓPEZ, R. (2002). "Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza". *Publicaciones*, 31, p. 171.

Gómez y Rodríguez (2014, p. 312) han llevado a la práctica el método del Caso en Ciencias Sociales, rechazando las estrategias de enseñanza expositivas debido a su ineficacia en favor de una mayor presencia de estrategias de indagación. Según estos autores, siempre debe ponerse al alumno en situaciones de reflexión y acción, especialmente si buscamos una correcta formación cívica y social. Esto se traduce en la resolución de problemas a través de la movilización de contenidos geográficos e históricos (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 312). En otras palabras, se propone un Caso -situación problemática- que los alumnos deben resolver de forma procedimental, razonando sobre aquello que se le expone. Por consiguiente, el método del Caso obliga al alumno a reflexionar y examinar ideas, promoviendo necesariamente la comprensión de estas, ya que el docente no debe resolverlo, velando así por el desarrollo del pensamiento histórico y del sentido crítico de los estudiantes. No obstante, Gómez y Rodríguez (2014, p. 311) nos recuerdan que enseñar las bases metodológicas de una disciplina -incluso de forma activa- no quiere decir que los alumnos deban convertirse en expertos, sino que aprenderán a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para comprender mejor el mundo en el que viven.

La Flipped Classroom, también llamada aula invertida, es un modelo pedagógico que invierte el sistema de enseñanza tradicional. Se propone a los alumnos que preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos y materiales de la asignatura. De este modo, las clases se destinan a la resolución de dudas y a la profundización de esos contenidos a través de actividades más participativas, debates o prácticas. En otras palabras, los estudiantes, fuera del aula, acceden a los contenidos básicos de la asignatura, mientras que el tiempo de clase se dedica a actividades de aprendizaje -grupales o individuales-, así como a consultar dudas sobre aquellas cuestiones que no se comprendan, con la participación del docente que toma un papel facilitador (Rigo, Ricceti, Siracusa y Paoloni, 2019). Además, esta metodología tiene un fuerte componente de responsabilidad y motivación por parte del estudiante (Burón et. al., 2018), motivación muchas veces ausente en el alumnado a la hora de estudiar Historia. En suma, la *flipped learning* permite situar al alumno en una posición completamente activa de su formación, todo integrado en un proceso que se apoya en el profesor como gestor del aprendizaje. Es precisamente su versatilidad la que permite implementarla, no solamente en la docencia de la Historia, sino también en prácticamente cualquier rama del conocimiento.

Lucero (2019) es firme defensor de la metodología del aula invertida en Geografía e Historia. Insiste en que la ventaja principal de la *flipped classroom* es poder emplear el tiempo del aula de una forma más personalizada. Facilitando a los alumnos una serie de materiales semanales, los alumnos visualizan los contenidos -ya sean de Historia o Geografía- y toman apuntes sobre ellos. Así, cuando llegan al aula, estos ya poseen un conocimiento base de la teoría, logrando un rendimiento mucho mayor (Lucero, 2019, p. 160). Asimismo, el tiempo de clase puede dedicarse al empleo de metodologías activas, lo que permite no solo una mayor comprensión del temario, sino que rompe la monotonía y la desmotivación. Este enfoque es, por consiguiente, una manera de eliminar la explicación teórica y unidireccional que tan frecuentemente se ve en las sesiones de Historia (Lucero, 2019, p. 160).

Respecto a las metodologías basadas en Aprender Haciendo, toman como antecedente las ideas de Dewey. Según este autor, los alumnos poseen un instinto natural de investigar y de crear, por lo que es necesario transformar esas inquietudes en la adquisición de conocimientos (Dewey, 1938). Parece pertinente, además, referenciar la célebre cita de Confucio (551-479 a.C.) que dice: “Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”. Nadie dudaría nunca de que un oficio se aprende practicándolo, por lo que la metodología *learning by doing* traslada ese pensamiento al ámbito educativo. Para ello, es necesario enfrentar al alumno a situaciones problemáticas y que éste las resuelva mediante la investigación. Siguiendo la misma línea argumental que hasta ahora, la labor del docente es fundamentalmente facilitadora, como guía del aprendizaje. Por lo general, el método Aprender Haciendo suele desglosarse en dos direcciones: Por un lado, el Aprendizaje Basado en Problemas y, por otro, el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, se trata de un proceso de indagación en que los alumnos resuelven preguntas, curiosidades o incertidumbres sobre un tema concreto (Barell, 1999, p. 21). Trasladando esta idea a la materia de Historia, el alumno podría reflexionar sobre aquellos aspectos transversales que han desencadenado un hecho histórico, centrándose en la causalidad del mismo. A fin de cuentas, se busca que el alumno razone por sí solo. Si bien no existe una única forma de diseñar una actividad para el Aprendizaje Basado en Problemas, las autoras Morales y Landa (2004) proponen un desarrollo del proceso en ocho fases: Leer y analizar el problema, realizar una lluvia de ideas, hacer un listado de aquello que se conoce, enumerar aquello que se desconoce, anotar aquello que se necesita saber o hacer para resolver el problema, definir el problema, obtener información y, por último, resolver el problema. La problemática escogida tendría que ver, en nuestro caso, con la materia de Historia, acorde a la temática a impartir, pero que resulte llamativa y no excesivamente compleja para los estudiantes. Además, el hecho de que el alumno trabaje de forma autónoma para resolver un problema lleva a una comprensión más profunda del temario y a una retención superior de información y conceptos (Barell, 1999).

El Aprendizaje Basado en Proyectos, por su parte, comparte muchas características con el Aprendizaje Basado en Problemas, con la diferencia fundamental que en esta ocasión, la indagación y la resolución de problemas por parte de los estudiantes desembocan en un producto final en forma de proyecto. La elección de un método u otro dependerá más del docente y de las circunstancias contextuales, y no tanto por sus diferencias estructurales. Asimismo, cabe añadir que las metodologías de Aprender Haciendo permiten tanto el trabajo individual como cooperativo y/o colaborativo, lo que posibilita al alumno razonar por sí solo, pero también en grupo, si así se plantea.

Siguiendo el hilo argumental de la problematización, Bain (2005, pp. 171 y ss.) ha impulsado el aprendizaje de la historia a partir de problemas históricos. Este autor propone la problematización de narraciones, descripciones, interpretaciones, representaciones y relatos históricos con el objetivo de hacer reflexionar a los alumnos. Y es que, en muchas aulas de Historia, lo único que se hace es reproducir las conclusiones de terceras personas que han estudiado el tema, en lugar de comprender cómo llegaron a ellas o incluso que los alumnos planteen las suyas propias (Bain, 2005, p. 176). Por mi parte, como breve apunte personal,

considero que los docentes, para problematizar la historia, debemos escoger bien las preguntas que realizamos a nuestros estudiantes, pues son la clave de la reflexión. Un ejemplo que he llevado a la práctica, para Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato fue preguntar sobre el por qué del éxito de los fascismos en la Europa de entreguerras. Se trata, como bien señala Barrows (1996), de establecer objetivos de trabajo realistas, no demasiado abstractos, para que los estudiantes puedan resolverlo mediante el razonamiento. Esto me permitió establecer relación entre cultura, sociedad y política, desde 1914 hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial, siendo esta cuestión la piedra angular de toda la Unidad Didáctica.

Como ya se ha recalcado anteriormente, por cuestiones de espacio nos hemos limitado a explicar algunas de las metodologías activas que pueden servir para la impartición de la Historia. No hay duda de que cualquiera de ellas es válida en cuanto a su planteamiento de enseñanza se refiere, pues todas sitúan al alumno en una posición central con respecto a su proceso de aprendizaje. En realidad, la reflexión que se halla tras esta explicación sobre las metodologías activas -aunque sólo se precisen unas pocas- es que son totalmente necesarias para que los estudiantes razonen, adquieran un sentido crítico y desarrollen el ansiado pensamiento histórico, tan importante para convertirse en ciudadanos y personas. Los diferentes autores tratados (Gómez y Rodríguez, 2014; Lucero, 2019; Bain, 2005) comparten una propuesta común, y esta es la implementación de las novedosas técnicas de aprendizaje activo en Historia. Si bien cada uno de ellos aboga por una diferente -método del Caso, aula invertida y Aprendizaje Basado en Problemas-, todos ellos coinciden en que el cambio metodológico en favor de un aprendizaje activo es necesario. Si queremos dotar a los alumnos de una correcta formación en pensamiento histórico, razonamiento crítico y valores cívicos, la lección magistral debe quedar relegada a una posición secundaria.

Una vez expuesto todo lo anterior, es necesario conocer qué prescribe la ley con respecto a las orientaciones didácticas y metodológicas (Ley Orgánica 3/2020). Para ser más preciso, se ha seleccionado el currículo aragonés de Bachillerato en Historia del Mundo Contemporáneo como marco jurídico de referencia. En éste se recalca que una meta muy importante a la que debe aspirar la enseñanza de la Historia es hacer comprender al alumnado en qué consiste el oficio del historiador. Asimismo, los alumnos deben construir su conocimiento a través de la práctica aplicando las técnicas propias del oficio (ECD/1173/2022, p. 695). En otras palabras, se fomenta el uso de metodologías activas, que además despierten la curiosidad por parte del alumnado, elemento fundamental para el aprendizaje. No obstante, también se recalca la importancia de las técnicas tradicionales de enseñanza, el componente memorístico, la cultura del esfuerzo y el estudio individual, fundamentales para la disciplina (ECD/1173/2022, p. 695). Así pues, la ley recuerda el valor de combinar ambas vertientes en la práctica docente, sin desprestigiar las técnicas tradicionales, y siempre con la posibilidad de enriquecer el aprendizaje mediante las prácticas innovadoras.

Mi breve apunte personal, partiendo de esa idea de hacer comprender al estudiante el oficio del historiador, tomaría como referencia la obra de Seixas y Morton (2013), en la cual se establecen los seis grandes metaconceptos del pensamiento histórico, así como estrategias para llevarlos al aula. Estos seis elementos son, por su traducción del inglés, los siguientes:

Relevancia histórica, evidencia de las fuentes primarias, cambio y continuidad, causalidad histórica, perspectiva histórica y dimensiones éticas. Bajo mi punto de vista, trabajar la historia a través de cualquiera de estos principios elementales es una buena manera de adquirir como estudiante el sentido crítico que tienen los historiadores. Lo cierto es que considero a todas las metodologías activas –indiferentemente si aparecen en este ensayo o no– perfectamente válidas para desarrollar el pensamiento histórico y lograr que los alumnos razonen. En cambio, sí que considero como algo muy importante escoger adecuadamente el enfoque curricular.

En suma, la idea que se quiere transmitir con esto es que, los estudiantes de Historia pueden superar muchos de los obstáculos con los que se encuentran a la hora de analizar un acontecimiento histórico, simplemente incidiendo en el trabajo de aquellas herramientas que posee el historiador, entendiendo como herramientas cada uno de los metaconceptos señalados anteriormente. Para mí, si el objetivo principal es que los alumnos aprendan a pensar históricamente y obtengan un sentido crítico, es imprescindible que trabajen aquellas habilidades con las que cuenta un historiador diariamente. En otras palabras, la combinación de metodologías activas junto con las diferentes orientaciones curriculares, es una muy buena opción para que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico y una capacidad de razonamiento crítico, al mismo tiempo que se forman en Historia.

Finalmente, para cerrar el tema, es preciso recapitular las conclusiones pertinentes. Partiendo de una enseñanza tradicional de la Historia en la que se concibe preeminentemente la lección magistral y la memorización de hechos y datos, la tendencia actual se centra en aprender a razonar sobre los hechos. El logro del pensamiento histórico, la capacidad de análisis crítico y la formación del alumno en valores histórico-cívicos son los objetivos principales de la nueva práctica docente. Según el Centre for the Study of Historical Consciousness (2012), los alumnos requieren de una “alfabetización histórica”. Para ello, debe cambiarse el modelo de enseñanza de la Historia velando por la implementación de metodologías activas, todo con el fin de superar la pasividad del alumno en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, resulta muy complejo prescindir completamente la metodología expositiva, ya que, conocidas sus debilidades y fortalezas, puede ser de utilidad si se emplea adecuadamente, combinada siempre con prácticas de aprendizaje activo que permitan verdaderamente hacer razonar al alumnado.

5. La evaluación: un cambio necesario acorde con la nueva enseñanza de Historia

La evaluación es, sin duda, parte fundamental del proceso de aprendizaje, mediante la cual se valoran los conocimientos, actitud y rendimiento de los estudiantes. Por consiguiente, un cambio en la metodología no sería suficientemente efectivo sin adoptar un modelo de evaluación acorde con los nuevos objetivos de enseñanza. Las recientes metodologías activas requieren de otras formas de evaluación, por lo que supone un verdadero reto adaptar ésta a la nueva realidad. El tradicional examen de Historia que opta por el desarrollo memorístico de los temas teóricos supone un lastre para el razonamiento de los alumnos, que ven en la memorización como la vía “fácil” para realizar la prueba y luego olvidarlo todo. Lo habitual es, generalmente, que el examen sea el principal -y en ocasiones el único- elemento de evaluación. El resultado de ello es que los alumnos tienden a memorizar y luego “vomitar” los contenidos, en lugar de reflexionar sobre los mismos. Esto se traduce, según recalcan Gómez y Miralles (2016, p. 139), en una “limitación del desarrollo de las destrezas intelectuales que podrían fomentar el pensamiento histórico”.

El principal problema de la evaluación de Historia quizá no sea el empleo del examen como herramienta, sino más bien su forma de plantearlo. Las habilidades de análisis, razonamiento, reflexión e interpretación de documentos, tan importantes para el logro del pensamiento histórico en los estudiantes, apenas aparecen en los exámenes escritos que se realizan en el marco de la Educación Secundaria (Gómez Carrasco y Miralles, 2016, p. 140). Y es que la historia se presenta al estudiante como un conocimiento dado (Laville, 2003) y su evaluación se realiza como si los conocimientos fueran estáticos, eternos e inmutables. Para colmo, los docentes han asignado más importancia a la información abundante que a la calidad de esta, desvalorizando más, si cabe, la reflexión sobre los contenidos. Por otro lado, los resultados alcanzados en los institutos y también las universidades demuestran que existe una tendencia a enseñar de forma superficial. El sistema de enseñanza, en muchas ocasiones, se conforma con que el alumno sepa solamente algunos aspectos del tema, ya sean hechos o información, aprendidos de forma poco comprensiva y utilizando la capacidad de memoria como elemento principal (Beas, 1994). Es por ello que se muestra tan importante la necesidad de una evaluación en la materia de Historia acorde a la nueva práctica docente.

Enunciado esto, para plantear posibles soluciones a la evaluación, debe exponerse previamente cómo es concebida tradicionalmente por el sistema educativo. En palabras de Antoni Zabala (1995, p. 203), la evaluación funciona como instrumento sancionador y calificador, siendo el alumno el sujeto evaluado. El objeto de la evaluación, por su parte, son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos. Sin embargo, desde hace años se vienen realizando reformas educativas que no se limitan únicamente a evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes, sino que también tienen en cuenta el proceso de enseñanza y el progreso personal del alumno como elementos fundamentales de la misma. Lo cierto es que, la enseñanza ejerce una importante función social siendo indispensable que ésta promueva una formación integral del alumnado (Zabala, 1995, p. 205). En otras palabras,

promover el desarrollo de todas las capacidades de una persona debe primar sobre la función selectiva del sistema -purgar al que no sirve-. El verdadero sentido del sistema educativo tiene que ser lograr una formación integral del alumno que permita el desarrollo de su autonomía.

Y es que, el problema que lleva viéndose mucho tiempo en la materia de Historia, como se ha señalado anteriormente, no es otro sino que los docentes valoran mayormente la cantidad de información y datos, lo que termina dirigiendo a los alumnos hacia la memorización. Por ello, para realizar una correcta evaluación, deben tenerse en cuenta por igual los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promueven las capacidades del alumnado (Zabala, 1995. p. 205). En nuestro caso, estas capacidades son el desarrollo del pensamiento histórico, la capacidad de análisis e interpretación, así como el sentido crítico. Todo esto se enmarca en una concepción constructivista de la enseñanza, es decir, una enseñanza que priorice el aprendizaje. Y para lograr una docencia que anteponga el aprendizaje, la evaluación no será otra que formativa, por su versatilidad y el gran número de ventajas que ofrece.

La evaluación formativa, en aras de fomentar una formación integral del alumno, se centra prioritariamente en el proceso de enseñanza, evitando tener en cuenta exclusivamente los resultados obtenidos. Se trata de una modalidad de evaluación en la cual, la actividad evaluadora se plantea de forma sistemática y continua. Es decir, el docente recoge y analiza la información durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de adaptar la práctica docente, conocer los avances de los alumnos y brindarles propuestas de mejora. El problema es que, siguiendo las líneas de Zabala (1995, pp. 206-207), “procedemos de una tradición educativa prioritariamente uniformadora, que parte del principio de que las diferencias entre los alumnos de las mismas edades no son motivo suficiente para cambiar las formas de enseñanza” y “lo que interesa son unos resultados conformes a unos niveles predeterminados”. Ciertamente, teniendo en cuenta que todas las personas somos diferentes, es necesario un sistema educativo flexible que se adapte al alumno y no al revés (Casanova, 2002, p. 206). Por ello, la evaluación formativa se centra en la singularidad de cada alumno, siendo conocedores de que cada individuo tiene un bagaje de conocimientos previo, por lo que es imposible establecer niveles universales para todos ellos (Zabala, 1995, p. 207). De igual modo, Casanova (2002, p. 209) se posiciona por un modelo de evaluación formativa y continua, rechazando la función homogeneizadora del sistema, ya que durante muchos años se ha aplicado “la misma prueba a todos sin diferenciar sus potencialidades iniciales”. Con todo esto, se viene a recalcar que una correcta evaluación deberá tener en cuenta todo el proceso de aprendizaje, atendiendo a las particularidades de cada alumno y velando por una formación integral de la persona.

Para lograr todo ello, el proceso evaluador necesariamente debe comenzar con una evaluación inicial. Es fundamental conocer el punto de partida de cada alumno, no solamente en lo que respecta a conocimientos previos, sino también sus capacidades individuales. De este modo, el docente puede establecer, siguiendo los parámetros iniciales obtenidos, el tipo de actividades y tareas que faciliten el aprendizaje de cada alumno (Zabala, 1995, p. 207). Sin embargo, esto no proporciona una respuesta definitiva ya que el docente, cuando lleve a la

práctica el plan de intervención previsto, deberá adecuarlo a las necesidades que vayan surgiendo, introduciendo los cambios pertinentes para su correcto desarrollo (Zabala, 1995, p. 208). Es decir, igual que el bagaje de conocimientos previos de cada alumno es diferente, también lo será el proceso de aprendizaje, por lo que el docente deberá ir adaptando la práctica educativa a las necesidades del momento, incluso realizando cambios si fuera necesario. Esto es lo que se conoce como evaluación continua y formativa -evaluación reguladora según algunos autores como Zabala-, la cual “presupone evaluar procesos y no solo resultados” (Casanova, 2002, p. 210). Con esto viene a referirse a que es muy importante ver cómo aprende cada alumno y adaptarse a ello, pues como se recalca anteriormente, es el sistema educativo quien debe adaptarse al alumno y no al contrario. En suma, la evaluación formativa conduce al perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y, por consiguiente, de los resultados.

Por último, la evaluación final es la que hace referencia a los resultados obtenidos pero también incluye el análisis del proceso que ha seguido el alumno. Es particularmente interesante, además, el matiz que realiza Zabala (1995, p. 209) con respecto a la evaluación sumativa, término empleado generalmente como equivalente a evaluación final. Según este autor, la evaluación final haría referencia a los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos. Por su parte, la evaluación sumativa haría referencia al proceso, un informe global que indique la trayectoria que ha seguido el alumno en el proceso de aprendizaje. En cualquier caso, la conclusión que debe extraerse de todo lo expuesto es que la evaluación debe ser formativa, ofreciendo revisiones periódicas que midan el progreso de los estudiantes, teniendo como referencia su punto de partida. Se trata, a fin de cuentas, de un modelo de evaluación que requiere de la colaboración entre profesorado y alumnado, ofreciendo gran dinamismo y una comunicación fluida entre ambas partes.

En suma, la evaluación es la que dirige los procesos de enseñanza (Casanova, 1999, p. 98). Es por eso que el proceso evaluador alberga tanta importancia como la metodología empleada en la práctica docente, cuyas particularidades ya han sido explicadas en el capítulo anterior. En vista de todo lo expuesto, es conveniente retomar el problema del examen teórico de Historia, tan ineficaz y prácticamente memorístico en su totalidad que se emplea, por lo general, en la evaluación de la asignatura de Historia. Los profesores de Historia, aunque es también aplicable a Geografía por su contigüidad en el currículo, en gran medida, basan la evaluación de la materia en exámenes de contenidos (Miralles, Molina y Monteagudo, 2017, p. 196). Y es que, como señalan estos autores, aunque otros muchos docentes aseguran emplear otros instrumentos de evaluación tales como cuaderno del alumno, trabajos escritos y registros de tareas, el examen sigue siendo la herramienta con más peso. El problema que existe con esto es que los docentes confunden evaluación continua con exámenes continuos (Miralles, Molina y Monteagudo, 2017, p. 196). No siendo suficiente, los ejercicios que aparecen generalmente en los exámenes de Historia suelen ser temas a desarrollar y definiciones de conceptos. La utilización de estos ejercicios no hacen otra cosa que sopesar la capacidad de recuerdo del alumnado (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014), unido además a la escasa presencia de ejercicios de aplicación procedimentales.

El examen, en sí, no es una mala herramienta de evaluación, pero sí que debe remodelarse si pretende aumentar su efectividad y precisión, amén de reducir el componente memorístico en favor de un carácter más práctico y didáctico. Gómez y Miralles (2015) recalcan que el pensamiento histórico requiere de un mayor número de instrumentos -no solamente el examen- para evaluar a los alumnos en su capacidad de interpretar el pasado. No obstante, en los exámenes pueden introducirse también ciertos cambios en su planteamiento incluyendo ejercicios que demanden a los estudiantes habilidades cognitivas más complejas (Gómez y Miralles, 2015, p. 65). Y es que, para reducir el componente memorístico del examen, es necesario aumentar la presencia de comentarios de texto, imágenes, mapas, entre otros, con el fin de promover la capacidad de análisis de los alumnos (Miralles, Molina y Monteagudo, 2017, p. 197). Por otro lado, siguiendo la misma línea argumentativa que propone la necesidad de evaluar de otras formas, es igualmente conveniente racionalizar el peso del examen como herramienta hegemónica en la evaluación. La propuesta emprendida por muchos investigadores para solventar esta cuestión (Gómez y Miralles, 2015; Miralles, Molina y Monteagudo, 2017) plantea la introducción de ensayos, métodos de indagación, el empleo de fuentes, etc. Todos ellos tienen el fin de reducir la preponderancia del examen en la evaluación, integrándose como parte de ella. Se trata de alternativas, no necesariamente excluyentes sino complementarias, que permitan realmente estimar el grado de consecución de los alumnos en el desarrollo del pensamiento histórico, así como su capacidad de análisis y de interpretación.

Antes de exponer aquello que prescribe el marco legislativo sobre la evaluación de los aprendizajes, es interesante mencionar la siguiente propuesta de Julián, Arias, Barranco, Gómez y Pinos (2013, pp. 64-65) acerca de procedimientos e instrumentos de evaluación alternativos al examen. Estos autores recalcan primeramente la necesidad de una observación sistemática del proceso de aprendizaje en su totalidad mediante listas de control, diarios de clase y fichas que recojan el comportamiento de los alumnos. También sopesan la necesidad de analizar las producciones de los alumnos, por ejemplo, solicitándoles resúmenes, trabajos de aplicación y síntesis, un cuaderno de clase, textos escritos, entre otros. Los intercambios orales, por su parte, son otra buena manera de evaluar el progreso de los estudiantes, promoviendo una puesta en común de algún tema de debate, que permita a su vez diagnosticar el dominio sobre la materia y la capacidad argumentativa del alumno. Por último, aún queda cabida para la realización de pruebas específicas, no necesariamente de tipo examen, sino más bien preguntas concretas, preguntas abiertas que generen debate, la interpretación de datos, etc. Así pues, insistiendo en la idea de promover una evaluación formativa, estas son algunas de las muchas propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje de forma continua. El objetivo de todo ello no es otro sino desechar la errónea estimación de los muchos docentes que consideran los exámenes continuos como sinónimo de evaluación continua.

Enunciado todo lo anterior, procedemos a precisar qué determina la ley acerca de la evaluación (Ley Orgánica 3/2020). Puesto que en el correspondiente apartado de metodología se ha seleccionado el currículo aragonés de Bachiller en Historia del Mundo Contemporáneo, en esta ocasión lo emplearemos otra vez como marco jurídico de referencia. En primer lugar,

la evaluación que fija la legislación vigente se basa en la adquisición de competencias específicas, diferentes para cada materia, las cuales son estimadas mediante los criterios de evaluación. Así, “los criterios de evaluación serán el referente para la evaluación y la comprobación del grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave y específicas, así como de los saberes de la materia” (ECD/1173/2022, p. 695). Dicho de otra forma, la ley predispone una evaluación por competencias, clave -de carácter transversal- y específicas, aunque en ningún caso deben obviarse los saberes básicos, pues son la base del conocimiento. Igualmente, la evaluación que dicta la ley es continua y diferenciada, con el objetivo de detectar posibles dificultades en el momento en que se producen (ECD/1173/2022, p. 696). El hecho de que la evaluación sea diferenciada significa que se valoran los progresos del alumno en la materia, es decir, se ajusta la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje, no solamente los resultados obtenidos. Por otro lado, la evaluación tiene que ser formativa y con carácter orientador (ECD/1173/2022, p. 695), de ahí la importancia de emplear varios instrumentos de evaluación, pues el empleo del examen como única prueba conlleva al docente a desconocer completamente el grado de consecución del alumno sobre la materia hasta la realización del mismo. Asimismo, se busca favorecer que el alumnado acceda a los nuevos saberes por diferentes vías y que pueda expresar su aprendizaje de diferentes formas (ECD/1173/2022, p. 695). Nuevamente, se está insistiendo en la evaluación mediante diferentes procedimientos, asegurando una variedad de instrumentos que midan los aprendizajes de diferentes formas, no solamente teniendo en cuenta los conocimientos teóricos sino también sus habilidades de análisis, razonamiento e interpretación, todo ello con el objetivo de que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico.

Como conclusión, cabe resaltar brevemente el resultado de todo el debate sobre la evaluación y cómo la llevaría yo a cabo, en vista de todo lo expuesto. Llegado este punto, es innegable que la evaluación debe ir acorde a las nuevas metodologías, adaptándose a la nueva realidad en la práctica docente. Las formas de instruir se han actualizado, habiendo sido implementadas novedosas técnicas de aprendizaje activo. Esta sofisticación de la enseñanza ha situado al estudiante en el punto central de su aprendizaje, fomentando su autonomía y siendo responsable del mismo. En vista de que el papel del profesor ha quedado relegado a una función facilitadora y de seguimiento, es muy importante que la evaluación sea formativa, ofreciendo revisiones periódicas que midan el progreso de los estudiantes, teniendo siempre como referencia su punto de partida. Es por eso que, la reducción de la hegemonía del examen como instrumento principal de evaluación es absolutamente imprescindible, en favor de la introducción de otros medios de evaluación que realmente midan el proceso de aprendizaje. Todo ello se enmarca en el objetivo de promover un sistema educativo que vele por la formación íntegra de la persona y que reduzca su carácter selectivo, el cual elimina a quienes no valen para estudios superiores. Así pues, la evaluación siempre deberá ser un instrumento flexible que se adapte al alumnado y a la práctica docente, evitando la homogeneización de los estudiantes. Igual que todas las personas somos diferentes, la evaluación tiene que adaptarse a las necesidades educativas, recordando de nuevo que el objetivo siempre será una correcta instrucción, pues el sistema educativo cumple una función social indispensable.

6. Proyecto personal

En este apartado se incluye un breve proyecto sobre cómo abordaría personalmente los retos planteados a la hora de ejercer la docencia. Para ser más precisos en la propuesta, me centraré en un curso de 1º de Bachillerato en Historia del Mundo Contemporánea. Me he decantado por escoger esta materia puesto que, mi escasa pero fructífera experiencia en el Prácticum II, me permitió impartir clase a dos grupos en Historia Contemporánea. De este modo, mi proyecto personal puede ser delimitado por aquello que podría haber funcionado mejor con alumnos de 1º de Bachillerato, según mis vivencias personales.

Para comenzar, la primera cuestión que intentaría superar es la motivación en el aula. El hecho de que los alumnos estén motivados, como bien señala Navarrete (2009), se traduce en un aprendizaje más rápido y eficaz. Teniendo en cuenta que son alumnos de 16 y 17 años, ya no se encuentran dentro de la enseñanza obligatoria, algo que juega a nuestro favor, pues han continuado el recorrido académico por voluntad propia. El problema es discernir si los alumnos cuentan con un deseo de aprender o, por el contrario, únicamente buscan el acceso a estudios superiores. En este caso, verían el bachillerato como un mero trámite para acceder a la universidad. Por todo ello, lo primero que haría sería evaluar la motivación intrínseca que poseen mis alumnos, empleando un cuestionario parecido al planteado por Rodríguez y Luca de Tena (2001). Para mí, es muy importante conocer la fuente de motivación intrínseca que poseen los estudiantes, pero nunca se debe subestimar la motivación extrínseca, materializada en forma de buenas notas. Esto supone un gran logro para los estudiantes de bachiller, pues son las que dan acceso a ciertos estudios y limitan la entrada a otros.

Seguidamente, relacionado con la motivación de los alumnos, pero también promoviendo las nuevas metodologías activas, trataría de hallar la metodología que más se adapte al grupo, teniendo en cuenta el contexto de Bachillerato, muy diferente a la enseñanza obligatoria. Lo cierto es que el Bachillerato está planteado para abordar la EBAU, pero eso no impide la posibilidad de incluir técnicas de aprendizaje activo. Por ello, para Historia Contemporánea, lo que yo haría sería reducir el uso de la metodología expositiva, pero nunca eliminarla por completo. El método expositivo resulta fundamental en mi propuesta, para grupos de alumnos muy numerosos como se tienen en Bachillerato. Es de gran utilidad para facilitar información detallada y esclarecer cuestiones complejas, todo con el objetivo de que comprendan bien los contenidos teóricos de la asignatura. Sin embargo, en aquellas situaciones en las que se requiera una comprensión más profunda del temario, optaría por las metodologías activas.

Las metodologías activas, por su parte, son imprescindibles si queremos mantener al alumnado motivado. Para 1º de Bachillerato, trabajaría sin lugar a dudas con el método del Caso, dentro de la línea metodológica del Aprender Haciendo. Una propuesta más concreta para Historia Contemporánea podría ser analizar relatos históricos -ficticios o reales- sobre protagonistas perseguidos por el nazismo o el terror estalinista. Para ello, como docente, aportaría datos biográficos de los sujetos a analizar, enmarcando el relato en un breve pero

conciso contexto espacio-temporal. A continuación, los estudiantes de 1º de Bachiller deberían indagar sobre el contexto histórico, buscar posibles causas, reflexionar sobre las diferencias de género entre los perseguidos, entre otras opciones. Finalmente, me entregarían un portafolio de reflexión con todo aquello que hubieran recopilado. Así, al mismo tiempo que se mantendría motivada el aula, estaríamos incluyendo metodologías activas, tan necesarias para mejorar su capacidad de razonamiento, perspectiva histórica y, sobre todo, para lograr una indagación y comprensión más profunda sobre el tema en cuestión, en este caso el estalinismo y el nazismo.

Cabe señalar que, para llevar a cabo el método del Caso, mi planteamiento sería siempre grupal. El aprendizaje cooperativo, como bien señalan Johnson et al. (1999), permite un espíritu de equipo que logra gran rendimiento, pero también un nivel superior de razonamiento. Esto se debe a muchos factores, pero lo que no debe dudarse, es que la solidaridad de los miembros del grupo se transmite de unos a otros. Con esto me refiero a que, en un aula de Bachillerato, en la que no siempre los alumnos se hallan motivados, plantear un trabajo en equipo puede romper la rutina y suponer una gran fuente de interés. Además, los conformantes del grupo debaten y razonan sobre el tema de manera conjunta, logrando una profundización en los contenidos que, de forma individual, quizá fuera más complicado. No obstante, el portafolio que me entregarían con la reflexión final siempre sería individual y en papel, nunca en formato digital. Esto se debe a que, teniendo en cuenta que se trata de 1º de Bachillerato en Historia Contemporánea, mi deber como profesor es conseguir que aprendan a redactar y expresarse bien, a razonar y plasmar sus ideas sobre un folio, además de no cometer faltas de ortografía. Esto es algo fundamental, no solamente para la EBAU, también para su vida diaria.

Con respecto al liderazgo, mi manera de abordarlo democráticamente sería siempre mediante el empleo de las metodologías activas. Al tratarse de alumnos de 1º de Bachillerato, con una madurez suficiente, me parecería correcto cederles la toma de decisiones de su propio grupo. El hecho de cederles responsabilidad como líderes de su equipo, es una buena manera de mantenerlos motivados y comprometidos con la tarea. Por otro lado, siguiendo el hilo argumental del método del Caso, mi deber como profesor líder es guiar a mis alumnos en esa indagación sobre los relatos históricos. Para ello, dotaría a mis alumnos de la autonomía suficiente a la hora de llevar a cabo la búsqueda de información y realizar el portafolio de reflexión. No obstante, siempre me aseguraría que no se sintieran desamparados, ofreciéndoles mi labor docente como una herramienta facilitadora en su proceso de aprendizaje.

Con todo ello, en esta propuesta de organización del aula, si bien les permitiría que distribuyeran el aula según los grupos establecidos, mi mesa siempre ocupará un lugar preeminente. Dentro de mi visión del liderazgo autocrático se encuentra la necesidad de marcar las debidas distancias entre profesor y alumno, pues nunca seremos un igual. Ante todo, recordar que siempre me mostraría cercano con mis alumnos con el fin de dinamizar la comunicación, confianza y actitud -que no se muestren temerosos a preguntar-. Si bien ya tendrían 16 y 17 años, siendo casi adultos, se les puede considerar como responsables pero la posición de la mesa del profesor, para mí, siempre ocuparía su lugar correspondiente.

Respecto a la evaluación, es el último aspecto que modificaría si queremos que se adapte a la nueva realidad metodológica. Por mi parte, plantearía una evaluación formativa, que no solamente mida los resultados de los alumnos sino también el proceso de aprendizaje. En un año tan intenso como es 1º de Bachillerato -aunque más lo es el segundo curso-, obtener buena media es el objetivo principal para la mayoría de los estudiantes. Por ello, sabiendo que no todos parten con el mismo bagaje de conocimientos, siempre evaluaría teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje, incluyendo obviamente, los resultados finales. En ese caso, mi evaluación comenzaría necesariamente con una evaluación inicial, muy importante para conocer el punto de partida de cada alumno y adaptar mi práctica docente. Por otra parte, bachillerato puede interpretarse como un período académico con carácter selectivo, es decir, que busca purgar al menos apto. Por ello, sin menospreciar los resultados finales, tener en cuenta el proceso de aprendizaje y los logros obtenidos durante el mismo, es una buena manera de favorecer el éxito de los alumnos.

Por otro lado, el tema del examen, al tratarse de 1º de Bachiller, lo plantearía de forma más competencial que de manera eminentemente teórica, ya que este curso no se orienta tanto a la preparación de la EBAU. Por ello, mi propuesta de evaluación para Historia del Mundo Contemporánea reduciría el peso del examen en la evaluación. Para mí, es necesario evaluar también con otros instrumentos como por ejemplo calificando los portafolios de reflexión resultantes de la implementación del método del Caso, tal y como he señalado anteriormente. De esta manera es como yo podría valorar otros aspectos -capacidad interpretativa, razonamiento, pensamiento histórico- que no pusieran en juego únicamente la capacidad memorística del alumnado. Estamos hablando de comprobar adecuadamente el grado de desarrollo competencial que obtienen los estudiantes, así como su capacidad de razonamiento crítico y pensamiento crítico. De igual modo, los exámenes serían replanteados, lejos de eliminarlos por completo, incluiría un mayor número de ejercicios prácticos como pueden ser mapas, comentarios de texto e imágenes. En otras palabras, como señalan Gómez y Molina (2015), se trata de incluir ejercicios que demanden a los alumnos habilidades cognitivas más complejas.

Finalmente y, a modo de conclusión, a lo largo del ensayo se han trabajado los cuatro retos para la docencia de las Ciencias Sociales e Historia que más relevantes me resultan, teniendo en cuenta la formación recibida en el máster. Este último capítulo es mi manera de contribuir, si cabe brevemente, a la resolución de aquellos desafíos que abordamos los profesores durante toda una gratificante vida dedicada a la enseñanza. Si hay una moraleja en todo este trabajo es que los docentes tenemos el deber de renovarnos continuamente en el ejercicio de nuestra profesión, y que lo que hoy creemos que funciona, tal vez mañana no. En cualquier caso, como bien dijo el moralista francés Joseph Joubert (1754-1824): “Enseñar es aprender dos veces”.

7. Bibliografía

- BAIN, R. B. (2005). "The thought the world was flat?". Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. The National Academies Press, pp. 171-181.
- BALDACCI, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson
- BALDUZZI, E. (2015). "Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa". *Revista Española de Pedagogía*, 73 (260), pp. 141-155.
- BARELL, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- BARROWS, H. (1996). "Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview". En Wilkerson, L., Gijsselaers, W. H. (Eds.). *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, pp. 3-12.
- BEARD, R. (1974). *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-tau.
- BEAS, J. (1994). "¿Qué es el pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 15 (2), pp. 13-28.
- BERNAL, A. e IBARROLA, S. (2015). "El liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa". *Revista Iberoamericana de educación*, 67, pp. 55-70, ISSN 1022-6508.
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J. y MURILLO, F. J. (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". *Revista Fuentes*, 14, pp. 15-60.
- BURÓN, M. I.; AVENDAÑO, S.; CANTARERO, I.; GAHETE, M. D.; GUZMÁN, R.; VÁZQUEZ, M. J.; LUQUE, R.; MALAGÓN, M. M.; VILLALBA, J. M. y CALZADO, M. A. (2018). "Experiencias en flipped learning". *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7 (7), pp. 41-48.
- CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de la evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASANOVA, M. A. (2002). "La atención a la diversidad y a la calidad educativa". *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), pp. 203-224.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Recuperado el 18 de mayo de 2022 <http://historicalthinking.ca/>
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). *Materiales de trabajo para el taller sobre formación del profesor universitario en métodos y recursos docentes*. Málaga: ICE.

- DE VIVEIROS, J. M. (2011). *La integración de Internet en las aulas*. San Vicente: ECU.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- EXPÓSITO LÓPEZ, J., OLMEDO MORENO, E. y FERNÁNDEZ CANO, A. (2004). "Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2).
- GADAMER, H.-G. (1979). "The Problem of Historical Consciousness". En P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science. A Reader*, (pp. 103-160). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. Original: Louvain, 1963.
- GIL, F., BUXARRAIS, M.R., MUÑOZ, J.M. y REYERO, D. (2013). "El liderazgo educativo en el contexto del aula". En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Santander: Editorial Universidad de Cantabria.
- GIL DE LA SENA, M y ESCAÑO, J. (2010). "Motivación y esfuerzo en la Educación Secundaria". En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 131-154). Barcelona: Grao.
- GILBERT, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J., ORTUÑO MOLINA, J. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- GÓMEZ LÓPEZ, R. (2002). "Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza". *Publicaciones*, 31, pp. 261-334, ISSN 1577-4147.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. y RODRÍGUEZ, R. A. (2014). "Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado". *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), pp. 307-325.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. y MIRALLES, P. (2015). "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España". *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 52-68.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. y MIRALLES, P. (2016). "Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes". *New Approaches in Educational Research*, 5 (2), pp. 139-146.
- HERAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- HUERTAS, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México D.F.: Editorial Paidós.

JULIÁN, J. A., ARIAS, I., BARRANCO, M. J., GÓMEZ, J., et al. (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación secundaria*. Zaragoza. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte y la Secretaría General Técnica del Gobierno de Aragón, pp. 64-65.

KRESS, G. et. al. (2005). *English in urban classroom. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge Flamer.

LAVILLE, C. (2003). “Histoire et éducation civique constat d'échec, propos de remédiation. En M. C. Baques, A. Bruter y N Tutiaux-Guillon (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. París: L'Harmattan, pp. 225-249.

LEE, P. (1994). Historical Knowledge and the natural curriculum. En H. Bourdillon (ed.), *Teaching History*. Routledge: London.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LIPMAN, M. (1985). “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”. *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 3, pp. 7-12.

LUCERO MARTÍNEZ, J. A. (2019). “La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning”. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, 6, pp. 156-168.

MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (2011). “Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve?”. En T. Townsend y J. MacBeath (eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1237-1254.

MADRID, D. y MAYORGA, M. J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil. De la teoría a las expectativas prácticas*. Barcelona: Octaedro.

MERCHÁN, F. J. (2007). “El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-55.

MIRALLES, P., MOLINA, S., y MONTEAGUDO, J. (2017). “Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), pp. 187-199.

MONTEAGUDO, J., MIRALLES, P. y VILLA, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.

MORA VANEGAS, C. (2007, 19 de agosto). *La motivación, aprendizaje y logros*. Recuperado el 31 de mayo de 2022 <https://camova.blogia.com/2007/081901-motivacion-aprendizaje-y-logros.php>

MORALES BUENO, P. y LANDA FITZGERALD, V. (2004). “Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-based Learning”. *Theoria*, 13, pp. 145-157.

NAVARRETE, B. (2009). “La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje”. *Innovación y experiencias educativas*, 15, pp. 1-9.

NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F (1997). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

PARICIO, J. (2018). “El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica)”. *Clío. History and History teaching*, 44, pp. 232-247.

POUNDER, D. (2012). “School leadership preparation and practice survey instruments and their uses”. *Journal of Research on Leadership Education*, 7 (2), pp. 254-274.

POZO MUNICIO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

PRATS, J. (2005). “Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales”. *Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales*. Recuperado el 16 de mayo de 2022 <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>

PRATS, J. (2007). “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”, *Revista Escuela*, 21 de junio, pp. 22-23.

RADFORD, J. y ROSE, D. (1984). *Enseñanza de la psicología. Métodos, áreas y aplicaciones*. México, D.F.: Limusa.

RECIO, J.P. (2012). “El valor de la historia en las aulas. Reto ante el nuevo contexto educativo”. *Clío* 38, <http://clio.rediris.es> ISSN 1139-6237.

REISCH, C. J. et al. (2006). “A cross cultural examination of the endorsement of ethical leadership”. *Business Ethics*, 63 (4), pp. 345-359.

RIGO, D. y RICETTI, A. E., SIRACUSA, M. y PAOLINI, P. (2019). “Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios”. *Revista Páginas de Educación*, 12 (2), pp. 43-58.

RODRÍGUEZ, R. I. y LUCA DE TENA, C. (2001). *Programa de motivación en la enseñanza secundaria: ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Archidona: Aljibe.

SÁNCHEZ, A. (1997). *Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad*. Málaga: Aljibe.

SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

TORRES, N. (2004). *Programa de psiconeuroinmunología lingüística*. Venezuela: Universidad de Zulia.

URUÑUELA, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea Ediciones.

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