



**Universidad  
Zaragoza**

## **Trabajo Fin de Máster**

### **Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato**

Autor:

Sergio Mijangos Corcuera

Tutor:

Ondrej Kratochvíl

FACULTAD DE EDUCACION

Año 2023-2024

## **Resumen**

En el siguiente trabajo se va a plantear un estudio acerca de cuatro retos a los que debe hacer frente el docente a la hora de impartir la asignatura de Historia, enfocando la utilización de estas herramientas educativas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Todos estos retos están relacionados con el ámbito de las Ciencias Sociales y forman parte de la Didáctica de la Historia. La investigación se centra en las fuentes escritas, el cine, la gamificación y la evaluación. A partir de estos aspectos se analizará acerca del papel que desempeñan en el ámbito educativo, cuáles son los problemas que provocan que supongan un desafío para el docente a la hora de llevarlo al aula, para acabar planteando una serie de soluciones, todo en base a las investigaciones que se hayan realizado acerca de estos temas.

**Palabras clave:** retos, metodologías, enseñanza-aprendizaje, fuentes escritas, cine, gamificación, evaluación, pensamiento histórico, programación didáctica, actividades, problemas, soluciones, etc.

## **Abstract**

The following work will propose a study of four challenges that teachers must face when teaching History, focusing on the use of these educational tools in Secondary Education. All these challenges are related to the field of Social Sciences and are part of History Didactics. The research focuses on written sources, cinema, gamification and evaluation. From these aspects, the role they play in the educational field will be analyzed, as well as the problems that cause them to be a challenge for teachers when it comes to bringing them to the classroom, to end up proposing a series of solutions, all based on the research that has been carried out on these topics.

**Key words:** challenge, methodology, historical thinking, learning-teaching, written sources, cinema, gamification, evaluation, didactic program, activities, problemas, solutions, etc.

## INDICE:

### I) Introducción

### II) Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales

#### a) Trabajo de fuentes históricas en ESO y Bachillerato

- Inicios del uso de fuentes en la educación de la Historia
- El pensamiento histórico y el desarrollo de la labor del historiador
- Cómo trabajar con fuentes
- Cómo debe enfocar el docente el trabajo con fuentes históricas
- El uso de fuentes en los libros de texto
- Tipos de fuentes
- Propuesta de Proyecto Personal

#### b) Como introducir el cine en la asignatura de Historia

- Surgimiento del cine como herramienta educativa
- Problemas de la utilización del cine en el aula
- La función del docente
- Ventajas que proporciona el cine en la asignatura de Historia
- Cómo implementar el cine en el aula
- Propuesta de Proyecto Personal

#### c) La gamificación en la asignatura de Historia

- ¿Cómo y cuando surge la gamificación? ¿Qué implica esta metodología?
- Beneficios en el uso de esta metodología
- Los roles docente-alumno
- Inconvenientes en el uso de la gamificación
- Formas de emplear la gamificación
- Propuesta de Proyecto Personal

#### d) La evaluación de los contenidos históricos en ESO

- ¿Qué es la evaluación y qué importancia tiene?
- ¿De qué forma se emplea la evaluación? ¿Cómo la interpretan los docentes?
- ¿Cómo se debería implementar la evaluación de forma correcta?
- Propuesta de Proyecto Personal

### III) Breve conclusión general

## I) Introducción

El objetivo de este trabajo es explicar y desarrollar una serie de retos relacionados con la docencia. Estos retos pueden resultar de gran utilidad para el profesor de la asignatura de Geografía e Historia en la educación secundaria obligatoria, pero a su vez, suponen un desafío a la hora de emplearlos en el aula. Por ello, hemos elegido cuatro de estos desafíos con el objetivo de explicar su uso en la docencia, el modo en el que deben ser incorporados a las sesiones para que sean efectivos, los beneficios que nos pueden aportar como docentes, como también los problemas que nos pueden surgir durante su planteamiento y desarrollo con los alumnos.

De esta manera, hemos elegido un total de cuatro retos, los cuales analizaremos en base a varios autores para tras detallar los distintos apartados, finalizaremos con un conjunto de ideas sobre cómo los enfocáramos personalmente para poder trabajarlos con nuestros alumnos. Los retos que hemos elegido son:

- El uso de fuentes históricas
- Como introducir el cine en la asignatura de Historia
- La gamificación en la asignatura de Historia
- La autoevaluación/La evaluación de contenido históricos

La idea principal que relaciona a estas cuatro cuestiones es que tras haberlas conocido e implementado a lo largo del máster y las prácticas del mismo, se tratan de aspectos en desarrollo que aunque algunos estén más a la orden del día que otros, en todos ellos existe la posibilidad de atender a diversas vías de desarrollo con el fin de mejorar su utilización. Al fin y al cabo, se asocian a un nuevo modelo que se está extendiendo en el ámbito de la docencia para alejarse del método tradicional. Esto hace que se puedan plantear nuevas formas de enfoque en base a los nuevos estudios que se están realizando en torno a ellos.

Las fuentes históricas son la principal fuente de información a la que recurren los historiadores, estas han sufrido un proceso de asimilación en lo referido a la docencia, para que finalmente su uso se haya comenzado a extender por las aulas. Aun así, han comenzado a surgir nuevas formas de comunicarse, y por lo tanto de contar la Historia, porque lo que habrá que adaptarse a las nuevas técnicas para manejar la información. En este sentido, relacionando los dos primeros apartados, una de estas técnicas incipientes durante las últimas décadas ha sido la de recurrir al cine para trabajar acontecimientos históricos. No significa que se trate de una fuente histórica principal, todo lo contrario, pero abre las puertas a la indagación a través de las películas, lo cual siempre es motivador y atractivo para los alumnos. Otro método para incentivar el proceso de aprendizaje de los alumnos es invitándoles a jugar, jugar con sus conocimientos y los contenidos históricos. Adaptando elementos de los juegos se puede conseguir captar la atención del alumnado, tratando de evitar que vean la Historia como algo aburrido, esta puede ser la principal ventaja que nos aporte la gamificación en nuestra disciplina. El último reto estará enfocado en el proceso de evaluación, con el propósito de investigar acerca de los

avances que se producen en relación con este elemento, y así conocer que métodos son considerados los más óptimos para evaluar.

## **II) Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales**

### **a) Trabajo de fuentes históricas en ESO y Bachillerato**

Para dar comienzo a la parte principal del trabajo, este apartado va a ir dedicado al análisis de las fuentes históricas. Estas se pueden considerar como la materia prima de la Historia, a través de la cuál expertos e historiadores obtienen la información para detallar y relatar los hechos y periodos históricos que han ido conformando la Historia hasta nuestros días. Debido a esta importancia, resulta razonable que este apartado se centre en la explicación de la relación que tienen las fuentes históricas con el proceso de enseñanza, cómo llegaron al aula y su desarrollo en el ámbito de la docencia.

Dentro de estas fuentes históricas, las más comunes son las fuentes escritas. La gran mayoría de la gente asocia la Historia ya sea con libros, manuales, textos, etc. Al fin y al cabo, han sido los documentos escritos los que se han utilizado a lo largo de los siglos para plasmar y recopilar la Historia, y es gracias a ellos, por lo que tenemos constancia de mucho de lo que ocurrió en el pasado. Esto también genera que este tipo de fuentes fueran las primeras en llegar al espacio educativo, al igual que como veremos posteriormente, sigan siendo las más utilizadas. A pesar de esto, los documentos y textos históricos no son los únicos a los que se puede recurrir, con el paso del tiempo y el desarrollo en el estudio de la Historia, igualmente se utilizan otros tipos de fuentes que permiten a los docentes dar otra perspectiva de la Historia, estudiando los acontecimientos a través de diversos enfoques. Todas ellas serán repasadas durante este apartado.

Todos estos elementos son fundamentales para la Historia, es por ello por lo que también son de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Además de recurrir a distintos tipos de fuentes para explicar Historia a los alumnos, esto implicara enseñar al alumnado a trabajar con ellas. De esta manera, a continuación iremos repasando el desarrollo de las fuentes históricas, su aplicación en el aula, los problemas y ventajas que conllevan, así como la construcción de conocimiento gracias a ellas.

#### **- Inicio del uso de fuentes en la educación de la Historia**

El primer contacto que tuvo el sector educativo con las fuentes fue a través de los documentos escritos, los cuales se comenzaron a implementar en las sesiones de Historia a partir de los años setenta. El país precursor fue el Reino Unido, donde gracias a un proceso de renovación de la didáctica, se le abrieron las puertas a este nuevo recurso didáctico que podía ser óptimo para enseñar Historia. A pesar de que las fuentes escritas llegasen a las aulas a principios de los setenta, tuvo que transcurrir un proceso de asimilación y persistencia para que los profesores se inclinases por emplearlas. Ya a principios del siglo XX alzaban la voz quienes no entendían que no se utilizase ningún tipo de fuente para la enseñanza de la materia, entre los pioneros de esta corriente se puede

destacar a M.W. Keatinge. Aun así, tuvieron que pasar varias décadas para que sus demandas fueran aplicadas (Pascau, 2021).

La renovación en el modelo de enseñar Historia que se produjo en el país británico, tuvo como foco precursor las universidades de Leeds y Londres. Los estudiosos y expertos de estas universidades comenzaron a realizar investigaciones y proyectos con el objetivo de generar en los estudiantes una mejora a la hora de comprender la historia, renovando así el proceso de enseñanza de contenidos con el que hasta ese momento se procedía. En consonancia con estos avances, en las décadas de los ochenta y los noventa, inicia un proyecto denominado “Concepts of History and Teaching”, a fin de desarrollar las habilidades del alumnado a través de las fuentes históricas y actividades relacionadas con la empatía histórica. Este proyecto será un precedente en la forma de impartir Historia, influyendo en la creación de nuevos proyectos posteriores relacionados (Gómez y Miralles, 2015).

Poco después esta corriente llegaría a España de la mano de varios grupos de profesores, que continuaron con el proyecto británico de renovar la forma de impartir la asignatura de historia. Esto ocurriría a partir de las décadas de los setenta y los ochenta, desarrollándose estrategias para extender el uso y análisis de documentos. Se pueden destacar iniciativas como “Germania 75” y “Taller de documentos”, cuyo objetivo era aprender hechos históricos a través del trabajo de fuentes escritas. No obstante, estas propuestas no impidieron el estancamiento que se produjo en la década de los noventa, lo que ha acarreado un retraso en el uso y evolución de estas técnicas en comparación con otros países (Pascau, 2021). Por suerte, en estas dos últimas décadas han surgido numerosos artículos acerca de la forma de impartir las clases, tanto a nivel internacional como nacional. Además de estos estudios que siguen buscando nuevos métodos de aplicar los contenidos históricos, como hemos dicho antes, varios proyectos son remarcables por su importancia en este siglo XXI como “Youth and History” o “Constructing History 11-19”.

Al otro lado del Atlántico la llegada de este fenómeno se produjo a partir de los años dos mil, uniéndose a esta corriente y realizando nuevos estudios. Podemos destacar claramente EEUU y Canadá, como también México y Brasil, teniendo todos ellos una notable participación en los últimos veinte años. Se puede destacar nombres como Seixas, Wineburg, Morton, Barton o VanSledright, quienes han dado un paso en el proceso del pensamiento histórico con importantes proyectos como “Historical Thinking Project” (Gómez y Miralles, 2015).

### **- El pensamiento histórico y el desarrollo de la labor del historiador**

El uso de fuentes históricas como herramienta a la hora de enseñar Historia a los alumnos, surge como una oportunidad para acercar a los propios estudiantes las capacidades que desarrolla un historiador. Esto puede hacer que tomen otra perspectiva y se trabaje de una forma más avanzada, en la que los estudiantes podrán buscar y seleccionar fuentes, plantear problemas e interrogantes a los acontecimientos que se les presentan, tener capacidad para analizar las fuentes, además de crear ideas y argumentos propios en función de la información recopilada. Trabajar de una forma más técnica acercándose hacia la forma que lo haría un historiador, podría generar en los estudiantes

un estímulo a raíz de un trabajo más práctico de la Historia. Ante esta nueva idea de impartir los conocimientos, toma peso la combinación de esta explicación de los contenidos y la información histórica, junto con el desarrollo de habilidades y competencias históricas propias del mencionado trabajo del historiador (Sáiz, 2014).

Numerosos especialistas en didáctica de la historia defienden que la enseñanza de esta materia debería apoyarse en la investigación histórica, ya que no únicamente es una excelente forma de que los alumnos profundicen los conocimientos rompiendo con el modelo tradicionalmente memorístico, sino que también surge como una forma especialmente beneficiosa para que los alumnos aprendan a pensar (Valle, 2011). En este sentido, uno de los principales objetivos que tiene el docente es el de favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes, a lo que hay que sumar, el desarrollo de una serie de mecanismos que influyan a la hora de crear ideas, desarrollar argumentos y favorezcan su inteligencia. En lo respectivo a la asignatura de Historia, esto gira en torno a la forma de razonar en base a los conocimientos impartidos, dando lugar a lo conocido como el pensamiento histórico. A través del trabajo de fuentes esto se puede conseguir gracias al análisis de distintas perspectivas y puntos de vista, lo que permite que los estudiantes puedan llegar a entender lo que pensaban o hacían las personas en distintas épocas (Pascau, 2021).

### **- Cómo trabajar con fuentes**

Observando las capacidades que pueden llegar a desarrollar los alumnos gracias al trabajo con fuentes, es obligatorio atender a la cuestión sobre cómo presentar este trabajo a los alumnos para que sea ventajoso. Como hemos explicado en el apartado anterior, estas fuentes debe resultar un reto para el alumnado, estando vinculadas a la investigación y búsqueda de información. De este modo, la metodología más apropiada para implementar este trabajo con fuentes históricas sería el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Este tipo de metodología permite que los alumnos se enfrenten a una situación que les presenta un problema, el cual tienen que resolver con la información que se les aporta y la que vayan consiguiendo. Otro punto a favor es que el trabajo individual de búsqueda, posteriormente pasa a componer un trabajo conjunto en pequeños grupos, en los que se comparta las ideas y argumentos que puedan ser útiles para resolver el desafío. Este trabajo en grupo permite la comprensión y asimilación de conocimientos de mejor manera, ya que a la hora de explicar y rebatir la información encontrada se lleva a cabo un razonamiento de los conocimientos (Prieto et al., 2013).

Todo esto está directamente relacionado con la labor del historiador de la que acabamos de hablar, ya que gracias a distintas actividades se simula a pequeña escala el trabajo de investigación que realizan los especialistas en sus estudios, acercando a los alumnos al proceso de investigación y entendimiento de las fuentes. Otro punto valioso de emplear esta metodología utilizando fuentes escritas es la implicación de los alumnos a la hora de trabajar. La atención y la motivación es algo que genera dolor de cabeza a los profesores de Historia, pero estos métodos pueden ser fructíferos por su forma de enfocarlo, a lo que hay que sumar que el trabajo en grupo también propicia una mayor

participación, los propios alumnos se sienten partícipes del proceso y buscan que el grupo supere el desafío que les plantea el docente (Pascau, 2021).

Otra opción que exponen Prieto et al. (2013) es utilizar el aprendizaje a través de estudios de caso, en los que el docente debe crear actividades de trabajo para que los alumnos se centren en una serie de problemas sociales. Estas situaciones pueden ser reales o ficticias, pero el docente debe matizar detalladamente el contexto. Este nuevo enfoque que proporciona el plano social, puede ser atractivo para los estudiantes ya que puede ser entendido como otra parte de la Historia que no conocían. Abre una nueva serie de posibilidades, enfatizando así en nuevos enfoques del pensamiento histórico como la empatía y la perspectiva histórica, con las que los alumnos pueden simpatizar más (Apaolaza y Echeberría, 2019).

Más allá de la forma con la que trabajar las fuentes históricas, sea cual sea la metodología empleada, los estudiantes deben tener constancia de que estas fuentes no son evidencias irrefutables o pruebas históricas que demuestren lo que cuentan, sino que se debe contrastar la información que nos aportan. Es por esto que se pone énfasis en la idea del análisis de las fuentes a través de la indagación e investigación (Pascau, 2021).

A la hora de trabajar con fuentes, los estudiantes deben ser capaces de entender lo que se les expone, algo para lo que han tenido que ir trabajando desde cursos tempranos, para que así sean capaces de crear una respuesta argumentada ante el problema planteado. Este proceso estaría compuesto por varias fases como son la clasificación de las fuentes (saber diferenciar de qué tipo de fuentes se trata), análisis de la fuente (contexto y comprensión), evaluación de fuentes (propósito y valor) y por último el empleo de fuentes para resolver un problema de investigación de carácter histórico (Valle, 2011).

De una forma más específica, Sáiz (2014) plantea que pueden llegar a existir tres formas de llevar a cabo la investigación en base a las fuentes históricas, la primera de ellas sería planteando una serie de interrogantes con perspectiva a la fuente que se va a trabajar. La segunda plantea analizar directamente la fuente, este tipo de actividades suponen un mayor nivel cognitivo, ya que requiere indagar a través de preguntas tanto genéricas como específicas. La tercera opción sería la de crear una narrativa o un ensayo en base a la información histórica obtenida, desarrollando así un relato de lo que el estudiante cree que sucedió como resultado de sus conclusiones y relacionándolo con el contexto histórico de la propia fuente.

La mayoría de los autores coinciden en las mismas ideas a la hora de clasificar las habilidades y capacidades que deben desarrollar los alumnos para que el trabajo con fuentes históricas resulte beneficioso para el aprendizaje. En este caso, las ideas de Prats y Santacana (2011) se alinean a las mencionadas en el párrafo anterior.

“Destacamos el hecho de que para enseñar el método el alumno debe formularse preguntas sobre su presente y su pasado; los estudiantes deben deducir hechos, causas o consecuencias; extrapolar situaciones históricas; evaluar las informaciones disponibles; interpretar hechos; clasificar y contrastar fuentes; proponer hipótesis; así como diferenciar hechos de ficciones y de opiniones.” (Prieto et al., 2013, p. 17).

### **- Cómo debe enfocar el docente el trabajo con fuentes históricas**

Este cambio metodológico del que estamos hablando, claramente debe ser puesto en marcha por el propio docente. Las clases expositivas dejan pasos a estas nuevas estrategias de investigación e indagación, para así evitar el carácter memorístico que siempre ha acompañado a la Historia (Prieto et al, 2013). “Zaragoza (1989) apunta que siempre que un profesor explica impone su conocimiento e impide que el estudiante construya su propio conocimiento” (Pascau, 2021, p. 19). Por lo tanto, como es sabido, se debe dejar trabajar a los alumnos, mientras que el docente pasa a ser un guía y apoyo. De esta manera, habrá una clara mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante este nuevo modelo, el docente debe tener en cuenta el contexto y nivel al que se imparten los conocimientos. A pesar de que haya que aproximar a los alumnos hacia las habilidades propias de los historiadores, no se debe cometer el error de tratar a los estudiantes como tal y exigirles un nivel al que no pueden llegar, ya que no se puede pensar que deben ser historiadores al uso. Por esto, el propio docente debe saber diferenciar el nivel de los alumnos y adoptar un discurso y unos objetivos históricos a nivel escolar, en vez de uno profesional de historiador, para que así el nivel de las fuentes e investigaciones sea el correspondiente y sirva a los alumnos para alcanzar los aprendizajes que se les exponen (Sáiz, 2014).

Los alumnos no tienen por qué saber cómo trabajar con las fuentes, por lo que habría que actuar poniendo en marcha un proceso de enseñanza y mejora, para así ir incrementando el nivel. Entre las actividades que se pueden diseñar para que trabajen los estudiantes están los comentarios de texto, elaboración de gráficos, debates, explicación de imágenes, pequeñas investigaciones, etc. (Prieto et al., 2013).

### **- El uso de fuentes en los libros de texto**

En muchas ocasiones se achaca a la asignatura de Historia la escasa utilidad que se le ha dado a las fuentes históricas. A esta situación acentuada por el retraso que se produjo en la década de los noventa, hay que sumarle el insuficiente uso de fuentes históricas para impartir los contenidos históricos a los estudiantes, que se ha visto potenciado en las últimas décadas por la ausencia de fuentes, ya sean tanto primarias como secundarias o tanto textuales como visuales, en los libros de texto utilizados en las aulas españolas. Este surge como el principal problema en torno a este reto, el cual poco a poco se está tratando de solucionar involucrando distintos tipos de fuentes y metodologías.

Como se ha podido ver, las fuentes aportan un abanico de posibilidades para trabajar distintos aspectos de la Historia, pero no se les ha dado la relevancia ni los métodos de trabajo necesarios para emplearlas en el aula. Normalmente, numerosas fuentes aparecen en los libros de texto, sobre todo fuentes escritas, aunque no con el objetivo que en este trabajo estamos tratando, sino que de una forma meramente ilustrativa o descriptiva. En estos libros de texto no se busca trabajar con las fuentes, sino que aparecen como apoyo de los contenidos o en algún subapartado, sin relacionarlas con actividades o al menos acompañadas de una serie de preguntas que hagan indagar o reflexionar (Apaolaza y Echeberría, 2019).

En este sentido, Saiz (2014) realiza un estudio basándose en los contenidos de los principales libros de texto de la asignatura de Geografía e Historia en los distintos cursos de la educación española. Este estudio atiende a la aparición de las distintas fuentes escritas en los libros de texto en base a los niveles educativos, diferenciando como varían en cantidad y tipología dependiendo de estos.

En base a los datos proporcionados por este estudio podemos sacar una serie de conclusiones bastante interesantes. La aparición de fuentes históricas va en aumento con el paso de los niveles académicos, aumentando el número en general y variando la tipología, ya que en cursos más avanzados como 4º ESO o Bachillerato se reducen las fuentes visuales, mientras que aumentan las fuentes escritas. También comienzan a haber fuentes históricas como recurso didáctico en solitario y actividades vinculadas a estas fuentes, lo que se puede relacionar con la necesidad del manejo de fuentes de cara al examen de EvAU.

Se observa que la gran mayoría de las actividades están vinculadas al cuerpo principal de la unidad, algunas actividades se plantean como síntesis y repaso al final de la unidad, pero apenas se diseñan actividades con fuentes para dar comienzo a la unidad que se va a trabajar. Esto es algo que se repite por igual en la totalidad de los cursos. Por otro lado, la mala noticia a pesar de que parece haber un uso notable de las fuentes, proviene de la falta de complejidad que se percibe en todas estas actividades, ya que ni en los últimos cursos el porcentaje de actividades de alta complejidad llega al 20%, siendo todas ellas de baja y media dificultad. Esto supone que la mayoría de las actividades se centran en que los estudiantes recuerden y como mucho comprendan, pero no se incentiva el análisis y evaluación de las fuentes para después crear un razonamiento y una serie de argumentos (Saiz, 2014).

En definitiva, es evidente que existe un uso de fuentes históricas en las aulas de historia en la educación secundaria, e incluso un aumento del número de ellas que se utilizan en comparación de los primeros cursos con los últimos, pero todavía es necesario mejorar la implementación de metodologías y actividades útiles para desarrollar realmente el trabajo con diferentes fuentes. Esto permitirá una mayor interacción entre el docente y los alumnos, ya que cuantos más argumentos e ideas puedan generar los estudiantes gracias a un texto o una imagen, habrá mayores posibilidades de dialogar y rebatir.

### **- Tipos de fuentes**

Apenas hemos hecho mención en todo el apartado a otros tipos de fuentes existentes más allá de los documentos y textos tradicionales. Vamos a tratar esta variedad de fuentes como una posible solución ante el problema que siempre ha existido entre los libros de texto y las fuentes históricas, ya que el docente puede hacer uso de todas ellas desmarcándose de la guía marcada por el libro de texto, consiguiendo así un aprendizaje significativo de los contenidos que quiere presentar a los alumnos.

Entre estos nuevos tipos de fuentes, los cuales comenzaron a utilizarse posteriormente a los textos tradicionales y documentos, encontramos la prensa, cartas, diarios personales, documentos administrativos... pero también algunas otras fuentes

vinculadas a los medios de comunicación como la televisión, la radio, las imágenes, el cine o los documentales (Saiz, 1996).

Muchos expertos se han inclinado por los beneficios y enfoques que dan este tipo de fuentes, lo que ha hecho que su utilización haya ido incrementándose. Por ejemplo, algunos como Sandwell (2008) o Barton (2005) exponen los beneficios que pueden aportar diarios, recortes de periódicos, dedicatorias en fotografías, inventarios personales, etc., ya que permite a los estudiantes estudiar un punto de vista más personal del pasado, a través de individuos o colectivos de clases medias o bajas, a los cuáles anteriormente no se les había prestado atención. De esta manera, se puede estudiar la forma en la que pensaba la gente, como vivía la población, cómo se estructuraba la sociedad, las diferencias y conflictos sociales que podían existir dependiendo del periodo histórico... Todo esto plantea a los estudiantes un proceso más complejo que el método tradicional, pero a la vez más llamativo y motivador (Pascau, 2021).

Todo este conjunto de fuentes que ahora podemos emplear en nuestra asignatura de Historia, surge por la búsqueda de nuevos enfoques y perspectivas de los acontecimientos históricos, que realizaron diversos historiadores a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado. Esto se ha ampliado enormemente debido a los avances de los medios de comunicación y las redes sociales los cuales han proporcionado una gran cantidad de nuevas posibilidades de trabajo. Es fundamental que al igual que ocurría con las fuentes escritas, en la actualidad con mayor medida, se deben revisar la información y los datos que se obtienen, ya que existen infinidad de fuentes que no son verídicas o están manipuladas (Dolores Saiz, 1996). A pesar de esto, los docentes también deben aprovechar las tecnologías y los medios digitales para diseñar las sesiones. Además, los alumnos están acostumbrados a realizar las búsquedas en internet a través de los móviles y los portátiles, por lo que también se podrá recurrir a ello a la hora de trabajar con fuentes históricas y llevar a cabo el proceso de investigación correspondiente.

### **- Propuesta de Proyecto Personal**

De cara a un futuro uso de las fuentes históricas en el aula, como punto final de este apartado, se van a presentar algunas ideas acerca del empleo de las distintas fuentes a través de proyectos o actividades, las cuáles se podrán llevar al aula y utilizar para enseñar a los estudiantes.

Comenzando por los elementos más habituales que se pueden implementar en el aula, cabe destacar los comentarios de texto y las descripciones de imágenes. A pesar de ser los más comunes, siendo los más utilizados por los docentes, los estudiantes, principalmente en 2º de Bachillerato, deben tener una gran habilidad para contextualizar y analizar tanto textos como imágenes, ya que en el examen de EvAU tendrán que realizar un ejercicio de este tipo. Deben distinguir si se trata de una fuente primaria o secundaria, describir lo que perciben, explicar el periodo y el contexto, además de ser capaces de desarrollar con argumentos razonables el acontecimiento histórico que pueda estar relacionado con la prueba que se les presenta. Para ello, se debe trabajar con este tipo de fuentes desde los cursos iniciales de la ESO, con el fin de llegar a Bachillerato con los mayores conocimientos de fuentes, y nociones acerca de cómo trabajarlas, posibles, aunque siempre manteniendo el equilibrio entre el nivel de los estudiantes y la dificultad

de la fuente. Como se ha observado con el estudio de Saiz (2014), en los primeros cursos de secundaria se puede trabajar más con imágenes y vídeos, para paulatinamente ir aumentando el empleo de fuentes escritas.

Una opción idónea para trabajar distintas fuentes durante una misma unidad didáctica puede ser un cuaderno de actividades. Esta fue una tarea que se tuvo que realizar de cara a las prácticas en los institutos, creando distintas actividades que los alumnos tenían que completar en base a las fuentes que se les aportaba en el propio cuadernillo. Las ventajas que aporta este tipo de proyectos son la posibilidad de unir distintos tipos de fuentes. En este caso, para diseñar el cuaderno de actividad se podría recurrir a diversas fuentes como las que citaba Saiz (1996), ya fuesen textos, cartas, discursos, noticias o portadas de periódicos, gráficas, mapas, etc. Una vez se estructuran los distintos apartados que conforman el manual, y habiendo incorporado las fuentes necesarias para que los alumnos trabajen, se presentan varias actividades para que se lleve a cabo una profundización de los conocimientos, tanto por lo que se les presenta en las fuentes, como por lo que deben buscar para completar las actividades. Lo que se les pediría aparte de investigar y explicar las fuentes, sería responder una serie de preguntas relacionadas, dar su opinión, definir y relacionar términos, evaluar distintos elementos en base al nivel de importancia que ellos creen que tuvieron en el periodo estudiado, o incluso realizar un debate dándoles una guía de apoyo junto con las fuentes. La dificultad del cuaderno de actividad iría variando en función del curso en el que estuviese enfocado, variando los tipos y el nivel de las fuentes en función del curso educativo.

Por último, existen varias metodologías que serían realmente eficaces para este trabajo de fuentes. Como ya hemos explicado anteriormente en base a Prieto et al. (2013), debemos utilizar el Aprendizaje Basado en Problemas y el estudio de casos para diseñar una serie de proyectos que desafíen a los estudiantes, suponiendo para ellos un reto encontrar la solución. Utilizar esta metodología sería acordar a las reclamaciones de Saiz (2014), haciendo que los alumnos se tengan que enfrentar a actividades de alta complejidad en cursos avanzados.

Una buena actividad que se podría llevar al aula, comenzaría con el trabajo de crear o presentar al alumnado elementos u objetos propios del periodo histórico que estuviéramos estudiando. Este conjunto de objetos se podría asociar a un personaje histórico relevante, como también podría ser a un individuo del pueblo llano, pidiéndoles a los estudiantes que en base a lo que tienen creen un relato sobre la vida del individuo. De esta manera, sean reales o no, trabajamos lo que serían las posesiones personales, las cuales hemos mencionado como una fuente anteriormente. Con esta actividad además de pedir a los estudiantes que piensen como si fuesen personas del pasado, también tendrían que buscar acerca de los objetos y de cómo se pensaba y se vivía en la época que nos centramos. Esta es una forma idónea de ponerse en la piel de los individuos que vivieron en el pasado, conociendo también contenidos históricos enfocados en la sociedad y la población.

## **b) Como introducir el cine en la asignatura de Historia**

En este segundo punto del trabajo se va a analizar el papel que puede desempeñar el cine como una herramienta de gran validez a la hora de impartir los conocimientos de Historia. Continuando en la línea de las fuentes históricas dentro de nuestra asignatura, nos desmarcamos de las anteriormente explicadas como son las escritas, las más habituales, y otras como las imágenes o los periódicos, para dar paso a la imagen en movimiento, o como algunos expertos lo denominan, el Séptimo Arte.

Como consecuencia de los cambios que se han producido a lo largo del siglo XXI, y en consonancia con los grandes avances tecnológicos, es obligatorio saber adaptarse a los nuevos modelos de interés que se extienden entre los alumnos. Por ello, el cine puede resultar para el docente un recurso realmente útil a la hora de presentar los conocimientos y trasmitírselos a los alumnos de distintas formas, incluyendo nuevas metodologías e incrementando la motivación de sus estudiantes. Esta situación se ha visto acrecentada por el aumento del consumo de la televisión, el cine y las redes sociales, lo que ha provocado que la sociedad tenga una mayor dependencia audiovisual, disminuyendo la lectura y obtención de información a través de los libros (Ferro, 1991).

De esta manera, describiremos de qué forma se fue introduciendo el cine en las aulas, los problemas a los que se deben hacer frente, cómo puede resultar eficaz su uso y además de los distintos procedimientos a los que se puede recurrir para incentivar a los alumnos de cara a trabajar la asignatura, para así conseguir beneficios a la hora de la búsqueda de la comprensión y un aprendizaje significativo de los contenidos.

### **- Surgimiento del cine como herramienta educativa**

La relación entre el cine y la enseñanza de la Historia tuvo inicios complejos, los propios historiadores veían con reticencia la introducción del cine en las aulas. Esto se debía a que tenían una concepción de que el cine era incapaz de transmitir un aprendizaje histórico debido a su falta de realismo y veracidad. Esta idea de que el cine podía tergiversar y trivializar el pasado estuvo todavía muy extendida a lo largo del siglo XX (Fernández Anés, 2017).

A pesar de estas creencias, ya había algunos expertos en cine como David W. Griffith, el cual en 1915 ya abogaba por que en el futuro “a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente todo a través de las películas” (Novillo, 2020, p. 20). Algo atrevido creer que las películas pueden llevar el peso conductor a la hora de la enseñanza de la Historia, pero se puede apreciar como el cine iba tomando cada vez una mayor relevancia en la sociedad, sobresaliendo algunas voces que la veían como una posibilidad para el aprendizaje, en vez de únicamente para el entretenimiento.

Siguiendo esta línea, a lo largo del siglo XX se fueron realizando avances, siendo cada vez mayor el número de teóricos y cineastas que apoyasen la utilización del denominado Séptimo Arte como herramienta didáctica. Uno de ellos será el húngaro Bela Balázs, quien veía necesario incluir en las enseñanzas contenidos derivados del arte cinematográfico (Novillo, 2020). De esta manera, ya en la década de 1970, los propios

historiadores llevaron a cabo un acercamiento hacia el cine, potenciado por una serie de precursores pertenecientes a la Escuela de los Annales. Los historiadores pertenecientes a esta revista llevaron a cabo a partir de la segunda mitad del siglo XX, una búsqueda de nuevos enfoques historicistas. En este caso, el gran precursor de la utilización del cine como fuente histórica fue Marc Ferro, relacionando la Historia y el cine en un artículo publicado en la propia revista *Annales ESC* en 1965 titulado, “*Historie et Cinema: l’expérience de la Grande Guerre*” (Fernández Anés, 2017). Junto con Ferro, otros famosos historiadores como Robert A. Rosenstone y Peter Burke, comenzaron a debatir sobre las ventajas que podía tener el análisis histórico de las películas (Gracia, 2021). En el ámbito nacional podemos destacar como figuras precursoras a Ángel Luis Hueso, José María Caparros Lera y Rafael de España (Fernández Anés, 2017).

Existen diferentes autores que siguen discrepando acerca de la idea de utilizar el cine como herramienta para impartir Historia, apoyándose en la idea de que no cuenta con la capacidad de transmitir el pensamiento histórico correctamente. En la otra vertiente, nos encontramos con que otros autores piensan que puede llegar a ser un vehículo útil para que los estudiantes comprendan la realidad histórica, fundamentalmente en base al análisis de las películas (Aguilar, 2010).

### **- Problemas de la utilización del cine en el aula**

La elección del uso del cine como un reto surge como consecuencia de una serie de problemas con los que hay que lidiar a la hora de su implementación. Entre los principales problemas que se puede encontrar un docente, debido a la utilización de películas como herramienta para complementar y enseñar los contenidos de la asignatura, podemos destacar la pasividad que puede extenderse entre el alumnado, lo que estaría directamente relacionado con otro gran problema que surge a la hora de programar la asignatura, como es la gestión del tiempo y el objetivo de evitar su desaprovechamiento. Otro gran problema, como ya hemos mencionado, es el que ha generado la polémica entre los expertos, ya que las películas, a pesar de estar basadas en acontecimientos reales o querer contar un acontecimiento histórico, pueden presentar errores y fallos con la intención de ensalzar la narrativa y contentar al público. Por último, otro de los problemas está vinculado con la función que debe realizar el docente en el momento que quiere utilizar una película o varias películas en el aula, ya que es necesario y de suma importancia tener un conocimiento del cine en general, y de la película en concreto, al igual que un trabajo previo antes de llevar a cabo la actividad con los estudiantes.

Deteniéndonos en el análisis de estos problemas, comenzaremos con los mencionados en primer lugar, ya que la pasividad del alumnado repercutirá en el aprovechamiento de estos contenidos, a pesar de que sea necesario detenerse durante varias sesiones para trabajar con ellos. Esta pasividad que pueden presentar los estudiantes, puede verse acrecentada si no se realiza un correcto uso del cine como herramienta. Es decir, no es recomendable proyectar una película o documental, o fragmentos de los mismos, simplemente como punto intermedio de la explicación para tras finalizar continuar con una explicación magistral. Este método difícilmente incentivará el interés de los alumnos, alejándose de la enseñanza activa que se persigue a través de este tipo de metodologías. Lo único que se puede conseguir de esta manera es ralentizar el ritmo de las sesiones, además de perder el tiempo de estas. Por todo ello, se

debe enseñar al estudiante a analizar y crear un pensamiento acerca de lo que ven. Una buena forma para hacerlo es planteando algún tipo de actividad, tanto previa como posterior al visionado, para que así exista un interés por entender lo que transmiten las imágenes que se les proyectan, y a la vez sean capaces de crear una serie de ideas para realizar el trabajo que se les pide (Aguilar, 2010).

Otro de los problemas, el cual se puede considerar como el principal, surge a la hora de ser conscientes de los errores que contienen muchas películas. Como el propio Ferro (1991) explica, muchas veces la inmensa mayoría de la gente conoce o entiende un acontecimiento de cierta manera dependiendo de la forma en la que se ha contado en su país, o por cómo, a pesar de las fallas que puedan existir, un relato erróneo se ha ido extendiendo como consecuencia de la fama o el atractivo para la gente. Un ejemplo se produce en Inglaterra, dónde en muchas ocasiones lo que se conocía sobre Juana de Arco era únicamente la versión contada por Shakespeare, lo que generaba un problema para los historiadores a la hora de escribir sobre Juana de Arco y la guerra contra Francia.

En este sentido, también hay que tener en cuenta el peso que han tenido las ideologías y la propaganda, las cuales también han llegado al cine, ya que han tenido un gran peso dentro de las principales potencias mundiales durante el siglo XX. Esta función propagandística del cine fue explotada al máximo por los nazis en la Segunda Guerra Mundial o por los Estados Unidos durante la Guerra Fría. Este cine propagandista genera que a pesar de que pueda poner en contexto de lo que ocurría y lo que se buscaba a través del cine en estos países, la mayoría de los contenidos que se filmaban tenían como objetivo ensalzar un sentimiento o unas ideas propias con la ideología del país, lo que hace que no se puedan tomar como verídicas. Algo parecido ocurría con los noticiarios de muchos países, los conocidos No-Do (Román, 2007). Al fin y al cabo, la gran mayoría de estos contenidos presentan una idea general auténtica, pero todos los detalles son falsos. Esto provoca que sea importante ser cuidadoso a la hora de trabajar el cine, conociendo la visión de la historia que presentan las películas y la información que se puede conseguir a través de ellas (Ferro, 1991). Las distintas problemáticas existentes en torno a la veracidad de las películas, han provocado durante mucho tiempo la discusión entre los historiadores acerca sobre si el cine podía considerarse una fuente lo suficientemente válida como elemento para contar la Historia (Gracia, 2021).

### **- La función del docente**

El último de los problemas que vamos a mencionar en este apartado es el conocimiento del cine y el trabajo previo que debe realizar el docente, vinculado con el papel que desempeña este mismo en todo el proceso de incorporación del cine a la programación de las unidades didácticas de la asignatura. A través de este problema también se podrá explicar la función que tiene el docente, el cual siempre debe guiar a los estudiantes, y no será de otra manera en esta cuestión.

Mostrar a los alumnos directamente una película sin explicación u objetivo alguno, supondrá para ellos una oportunidad para desconectar y entenderlo como una pausa dentro del trabajo que se lleva durante una sesión. Es fundamental que el profesor haga una contextualización de los contenidos que se van a visualizar, así como de la conexión que tiene con la explicación o el trabajo de la asignatura, además de lo que se

busca con esa visualización y lo que se les va a pedir que realicen (Gracia, 2021). El elemento del contexto es básico, se puede implementar a través de una guía para que el alumnado cuente con unos puntos de apoyo durante el visionado, evitando que el uso del medio audiovisual pierda efectividad (Aguilar, 2010). Una vez contextualizado, matizado y explicado, los alumnos comprenderán los objetivos de la tarea que se les expone, ya que en escasas ocasiones las películas son entendidas con un enfoque pedagógico (Gracia, 2021).

Los problemas que pueden surgir cuando se presenta este tipo de actividades en el aula, pueden acentuarse de mayor manera si el docente no ha realizado de forma idónea la preparación tanto de la elección de la película o documental a utilizar, como de la actividad complementaria que asegurará que los alumnos comprendan los contenidos. Por ello, el docente debe tener un conocimiento del cine algo superior al de un mero aficionado, lo que le suponga disponer de una amalgama de posibilidades a las que recurrir en el momento que quiere realizar una actividad de este tipo, eligiendo justamente lo que mejor se pueda adaptar a los conocimientos que se estén impartiendo. Todo esto pasa por la obligación que tiene el profesor de pre-visualizar la película, eligiendo los fragmentos que realmente aporten información, para que los alumnos puedan extraer de ellos ideas y material con el que trabajar (Aguilar, 2010).

#### **- Ventajas que proporciona el cine en la asignatura de Historia**

¿De qué forma utilizar de manera eficiente el cine en el aula? ¿Cómo se debe trabajar para que proporcione ventajas en el aprendizaje de los estudiantes? Llegados a este punto toca plantear cómo han establecido distintos autores el modo de trabajar esta herramienta para que los alumnos la comprendan y sea realmente útil en la enseñanza de la Historia.

La posibilidad que habilita que el cine pueda ser utilizado en Historia nace en base al objetivo que ha perseguido desde sus inicios, el cual además de tener una vocación de mero entretenimiento, también ha sido con intención didáctica y moralizante. Todo ello marcado por el director y el punto de vista que expone en su obra, para así conseguir su propia aprobación con lo que ha creado y la aprobación y aceptación de quienes la ven. Esto nos permite observar las ideas y puntos de vista que tenían tanto los directores y creadores de películas como la propia sociedad, conociendo lo que se buscaba exponer y lo que gustaba en determinadas obras. Por no incluir, el propio contexto de la época que se podría analizar a través de la época, buscarse o no tener un sentido histórico (Román, 2007).

Al igual que calificábamos como un problema las falsedades que podían existir en las películas, y el poder propagandístico que estas tenían, también se pueden utilizar como una oportunidad para trabajar y comprender las razones por las que se realizaron. A pesar de que la película no tuviese un enfoque histórico o estuviese ambientada en ese momento en lo que era el presente, en la actualidad puede ser una posibilidad para entender ese mismo periodo y el contexto existente. Al fin y al cabo, no sería tan importante el periodo en el que se ambienta la película, sino las distintas alternativas que ofrece para realizar un análisis del pasado en función de la información que proporciona (Gracia, 2021). Como apunta Aguilar (2010), los propios errores que contengan las

películas pueden permitir llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos en los que se ambientan. Precisamente, concienciar a los estudiantes de cuáles son estos errores, concederá una oportunidad para que busquen las distintas perspectivas de la Historia, investigando otras fuentes y recursos para conocer como ocurrió realmente o matizar el fallo que se produzca en lo que se haya visionado.

Por otro lado, no existe una edad o un curso a partir del cual sea idóneo emplear el cine como herramienta en la asignatura de Historia, sino que puede ser eficaz en todos los cursos de secundaria. Siempre habrá que tener en cuenta el curso con el que se trabaja, para así saber elegir las películas aptas dependiendo de la edad de los estudiantes, al igual que del nivel de complejidad, para que no suponga un reto demasiado complejo para los alumnos y se adapte a los conocimientos que se hayan impartido a lo largo de la etapa escolar. Esto entra dentro de lo anteriormente mencionado sobre la forma de presentarlo y trabajarlo por parte del docente y el alumnado, ya que este tipo de metodología ofrece posibilidades didácticas aptas para todos los cursos escolares (Gracia, 2021).

### **- Cómo implementar el cine en el aula**

Respecto a la forma de llevar a cabo el trabajo relacionado con la proyección de la película, el objetivo principal es que los estudiantes aprendan e interioricen conocimientos gracias a ella, relacionando y entendiendo conceptos y acontecimientos con un método que les puede resultar más sencillo que de forma teórica. Para ser capaces de conseguir este objetivo se deberá trabajar tanto antes, como durante y después. Ya hemos repasado el proceso de preparación y contextualización previo al visionado, durante la proyección será importante que los alumnos mantengan la concentración de lo que están viendo, a la vez que toman notas o crean ideas que posteriormente puedan compartir. Tras finalizar de ver los fragmentos proyectados, o la película en el caso de haberse visionado completa, el primer paso debería ser compartir lo que les ha parecido a los estudiantes, que piensan acerca de lo que han visto y los aspectos más destacables que han sacado durante el visionado, así como si lo han llegado a comprender por completo (Álvarez, 2012).

Una vez compartido las primeras impresiones, el docente debe asegurarse de que los estudiantes comprendan los contenidos preparados y los asocien con la unidad impartida. Para ello, una sencilla actividad sería la realización de una serie de fichas que relacionen la película con la explicación del profesor. Estas fichas o cuadernos de trabajo, dependiendo de la extensión de la actividad, supondrían un esfuerzo para el alumno a la hora de responder preguntas, rellenar contenidos o asociar términos y personajes que aparezcan en la película y correspondan con el temario (Aguilar, 2010).

Otros tipos de actividades utilizando fragmentos de películas puede ser la ordenación de distintas escenas, además de completarlas con alguna frase de las mismas o un pequeño resumen de lo que ocurre en ellas. También se puede llevar a cabo un ejercicio de tipo test en el que con una explicación para que los alumnos conozcan el fragmento al que se refiere, dar tres o cuatro opciones en las que una de ellas sea errónea, ya sea asociada a la propia película o en general del periodo en el que se ambienta. De esta manera, los alumnos demostrarán si diferencian los principales hechos o curiosidades

de este periodo, además de aclarar los errores y evitar posibles confusiones en las que puedan caer los estudiantes en las futuras sesiones (Fernández Anés, 2019).

### **- Propuesta de Proyecto Personal**

Por último, en este punto final del apartado, describiremos algunas ideas para abordar esta cuestión de cara a poner en marcha esta metodología en un futuro.

Habiendo tenido como campo de pruebas las sesiones impartidas durante las prácticas en el instituto, ya se pudo realizar un primer acercamiento a esta introducción del cine como complemento de una actividad. En dicha ocasión, se llevó a cabo de una forma distinta de la que algunos autores la utilizan como método de trabajo, aunque con algunas similitudes y puntos positivos.

La unidad didáctica impartida durante el periodo de prácticas se enfocó en la Transición española, por lo que con el objetivo de incidir en el plano social, se decidió realizar un debate acerca del impacto del terrorismo a lo largo de finales del siglo XX, y aprovechando unas declaraciones que salieron en ese momento de uno de los candidatos al gobierno vasco, vincularlo también con la banda terrorista ETA. Entre los recursos y explicaciones que se les aportó a los alumnos para que creasen su discurso, tanto de forma individual como compartiendo argumentos con su respectivo grupo, se proyectaron también varios fragmentos de la película “Maixabel”, con el propósito que sirviese como apoyo a los alumnos en la comprensión de las distintas perspectivas y la creación de ideas de cara al debate. Finalmente, se puede considerar como una primera toma de contacto bastante positiva, la cual se podría volver a repetir, tanto por el interés de los estudiantes en lo que se les mostraba, como en la posterior implicación y notable desarrollo que tuvo el propio debate. Esta actividad además está directamente relacionada con algunas competencias clave, las cuales se establecen en el currículo de Bachillerato de Aragón en base a la Orden ECD/886/2024, de 25 de julio, como son la competencia en comunicación lingüística, competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana.

Otra de las opciones a realizar para trabajar la Historia con el cine puede ser a la que recurren varios autores consultados como Aguilar (2010) o Fernández Anés(2019), como es la realización de una ficha o cuaderno de actividad relacionada con la película vista. La elección de realizar una ficha supondría un trabajo de mayor brevedad, en caso de buscar un aprendizaje más concreto y proyectando breves fragmentos. Por otro lado, si la actividad pudiese llegar a abarcar varias sesiones habría que decantarse por un cuaderno de actividad con varias actividades, ya sea tras el visionado de algunas partes de una película o relacionando varias películas de un mismo periodo o acontecimiento. Este método haría del trabajo del cine una investigación de una fuente más, ya que actualmente también se utilizan con frecuencia cuadernos de trabajo en base a fuentes escritas, imágenes o propaganda de periódicos.

Entre las actividades que se podrían incluir hay que señalar la realización de un cuestionario con preguntas del periodo estudiado, apoyándose en la propia película. La siguiente será la definición de términos y personajes que aparezcan en los fragmentos proyectados y estén relacionados con lo impartido. Ambas alternativas tendrían ese

## Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato

carácter de indagación, en la que los alumnos se podrían apoyar en fuentes digitales para desarrollar su respuesta. Otra tarea más, podría ser la explicación de diálogos o la explicación de una escena, lo que permitiría saber si los estudiantes han estado atentos, si han comprendido las interacciones y los términos usados, además de si han conseguido distinguir lo que se buscaba expresar en determinadas partes de la película. La última actividad sería permitir a los alumnos que mantengan una conversación o completen diálogos, dándoles una serie de frases que podría escribir uno de los personajes que aparece en la película, ellos tendrían que ir respondiendo en consonancia con las frases de referencia que se les da. Esta conversación podría ir enfocada en crear un tratado comercial, el apoyo en una guerra que se produjo en esa época o sobre geopolítica para comprender los estados existentes en ese periodo.

Como también apuntaba Gracia (2021), dependiendo del curso con el que se trabaje, habrá que priorizar unos tipos de actividad frente a otros dentro del cuaderno de trabajo. En cursos superiores las preguntas y definiciones tendrían una mayor dificultad, haciendo que los estudiantes tengan que buscar información y desarrollar su respuesta. En contraposición, para edades más tempranas los alumnos pueden interesarse y estar más motivados con ejercicios relacionados con la explicación de escenas, ordenar las escenas en base a como transcurren en la película, rellenar diálogos, etc.

Por último, también se les podría plantear a los alumnos la función de hacer de críticos de cine. De este modo, se les pedirá que realicen una reseña de lo que se ha proyectado basándose en el análisis de lo que han visto de la película y el desarrollo de una crítica de la misma. En este ejercicio se debería de detallar el contexto de la película y del periodo en el que se ambienta, adaptándose a la información que los alumnos tengan, la relevancia histórica y en caso de estar basada en un hecho histórico en concreto, si contiene veracidad. Asimismo, se resumirá brevemente la trama y finalmente se podrá asignar una nota de lo que les ha parecido y una reflexión personal. En este aspecto, es algo semejante a un comentario de texto, pero adaptado al cine, además se podría realizar como si se tratara de un artículo de periódico o de un vlog.

### **c) La gamificación en la asignatura de Historia**

Estamos viendo como entorno a la Historia, se ha extendido en las últimas décadas un sentimiento de aburrimiento y falta de interés, lo cual ha sido percibido por los expertos como algo preocupante. Este aspecto posiblemente se haya visto incentivado por el carácter memorístico que durante tanto tiempo ha acompañado a la enseñanza de esta disciplina, el cual no es acorde con los grandes cambios y avances que se han ido produciendo, los cuales han modificado los gustos y comportamientos de los jóvenes. Ante esta situación, expertos en la docencia se lanzaron a buscar nuevos horizontes con el fin de mostrar la Historia como algo atractivo para los alumnos, por ello han ido desarrollándose las nuevas metodologías activas, innovadores a la vez que útiles, que han aportado cuantiosos beneficios a estudiantes y docentes. En este punto, se encuentra el elemento que vamos a tratar en este apartado, el cual es la gamificación.

Esta nueva metodología posiblemente tenga un desarrollo más limitado en la actualidad en comparación con otro tipo de metodologías muy utilizadas a día de hoy, entre las que ya todos conocemos como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, etc. En relación con esto vamos a llevar a cabo un trabajo de recopilación de la información y estudios existentes acerca de la gamificación, para así analizar las ventajas e inconvenientes que nos podemos encontrar como docentes a la hora de recurrir a este recurso en el aula.

#### **- ¿Cómo y cuándo surge la gamificación? ¿Qué implica esta metodología?**

Para poner en contexto sobre la forma en la que surge la gamificación, debemos referirnos a los avances tecnológicos que acabamos de mencionar anteriormente, ya que las nuevas generaciones vinculadas a los medios digitales presentan numerosas diferencias en comparación con generaciones anteriores. Estas diferencias se establecen a través de una serie de características, entre las cuáles algunas repercuten a nivel educativo. Las nuevas generaciones tienen un ocio digital, estableciendo relaciones en línea con los otros jugadores a través del propio juego; las formas de comunicarse han cambiado y son diferentes; las búsquedas se realizan en línea a través de buscadores digitales, disminuyendo el uso de libros y manuales lo que también repercute en la credibilidad y veracidad de todas las noticias que internet nos ofrece; en relación a la característica anterior, internet permite tener la información al alcance de la mano y de manera más rápida; las formas de aprendizaje han tornado hacia tutoriales y vídeos (Roa et al., 2021).

Estas son algunas de las causas por las que cada vez se implementan nuevos métodos en la enseñanza, y atendiendo a las nuevas tendencias, se ha iniciado un proceso para llevar el juego a las aulas con el objetivo de conseguir la atención y motivación de los alumnos.

Esta relación entre educación y juego se lleva estudiando desde hace tiempo, aunque su puesta en marcha tiene un origen relativamente cercano. Se considera a Huizinga (1987) y Callois (2001) los pioneros en el estudio del juego y los avances tecnológicos con objetivos didácticos. En sus primeras definiciones hacían hincapié en la

importancia de mantener un equilibrio entre las reglas y la libertad del juego, este equilibrio será fundamental para mantener el curso del aprendizaje y que la experiencia sea fructífera, como posteriormente veremos (Fandos y González, 2013).

A pesar de estos primeros acercamientos, Fandos y González (2013) estiman que no fue hasta el año 2008, cuando se comenzó a utilizar con cierta frecuencia la gamificación como elemento para la enseñanza.

Cascante y Granados (2018) definen la gamificación como “un proceso de alfabetización en la competencia digital para la apropiación de recursos tecnológicos y su incorporación en los contextos de aprendizaje mediante procesos pedagógicos” (p. 1). De esta manera, se aprovechan los elementos propios de los juegos como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con mecánicas muy útiles como los puntos, los incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento o la capacidad de equivocarse. Estos mismos autores, apoyándose en otros estudios como Mora (2013) o Llopis y Balaguer (2016), mencionan como la gamificación también puede ser considerada como una metodología aprovechada por el docente para diseñar actividades de aprendizaje. En conclusión, es algo claro, que cuando el docente decide utilizar la gamificación, lo que busca es un acercamiento al alumnado con el objetivo de una mayor implicación y un aprendizaje en base a las preferencias y gustos de los estudiantes, implementando los elementos que caracterizan a los juegos. Todo esto explica que la gamificación se puede utilizar y adaptar en actividades enfocadas a cualquier curso educativo (Cascante y Granados, 2018).

Roa et al. (2021), apoyándose en Marczewski (2013) y Ordás (2018), puntualiza que hay tres distintas formas de utilizar el juego, diferenciando la gamificación del serious games y del aprendizaje basado en juegos. La gamificación y el aprendizaje basado en juegos pueden parecer semejantes, pero la principal diferencia es que mientras que el aprendizaje basado en juegos coge directamente un juego ya existente como complemento para la enseñanza, la gamificación utiliza los elementos propios de los juegos como medio para llevar a cabo el aprendizaje de los estudiantes.

Se debe tener en cuenta que la introducción de un mero juego en el aula no generará un cambio significativo en los estudiantes, sino que lo que el docente debe buscar es la incorporación de técnicas gamificadas que realmente lleven al estudiante a construir un aprendizaje significativo, como son los retos, el aprendizaje invertido, la autocrítica, etc. En este sentido, la gamificación es similar al juego pero con un carácter y objetivo educativo (Cascante y Granados, 2018).

### **- Beneficios en el uso de esta metodología**

En relación con el objetivo de que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje significativo de los contenidos de Historia, lo cual es lo que buscan la mayoría de los docentes, poco a poco la gamificación va siendo entendida como una metodología con la capacidad de activar a los estudiantes en este proceso de aprendizaje (Corrales, 2021). A través de la realización de actividades que les divierten, la gamificación logra que se obtengan al mismo tiempo conocimientos tanto de forma consciente como inconsciente, gracias a las situaciones que plantea el propio juego y la utilización y repetición de los

contenidos en el mismo (Fandos y González, 2013). Esto choca con el método de enseñanza tradicional, ya que los contenidos se van aplicando dentro del juego para superar retos o completar actividades, sin que haga falta recurrir al carácter memorístico. Esta nueva forma de utilizar los datos y hechos históricos también puede ayudar a incentivar la motivación del alumnado, que al salir de lo común y lo tradicional haga que se sienta interesado por esta nueva forma de aprender. La gamificación puede ser utilizada como un elemento de apoyo docente que puede aportar soluciones a la hora de fomentar la participación activa y la potenciación a la hora de asimilar los conocimientos (Cascante y Granados, 2018).

Aprovechando que las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta indispensable en la sociedad actual, es lógico hacer uso de ellas también en el aula, a través de aplicaciones y plataformas que nos permitan generar explicaciones y juegos didácticos, para aplicar nuevos enfoques de enseñanza de Historia que permitan a los alumnos crear nuevas ideas y argumentos (Fandos y González, 2013). Es por ello, que los propios alumnos señalan que los nuevos recursos tecnológicos utilizados en la docencia, como puede ser la gamificación, facilitan razonamiento, la lógica y la búsqueda de la resolución de problemas por medio de la investigación propia (Cascante y Granados, 2018).

Habiendo mencionado algunos de los beneficios que puede aportar la gamificación vinculada con la docencia, Roa et al. (2021) resalta una serie de ventajas derivadas del uso de esta metodología. Entre las ya mencionadas como el aumento de la motivación, la adquisición de conocimiento de un modo interactivo e innovador y establecimiento de retos como conductor del aprendizaje y búsqueda de soluciones, también cabe mencionar la capacidad para desarrollar habilidades y destrezas, la retroalimentación que proporciona para conseguir el resultado correcto y el repaso de los fallos y puntos a mejorar y el fomento del trabajo cooperativo, con actividades en las que sea obligatorio trabajar en equipo para conseguir el objetivo.

Otra de las ventajas que nos proporciona el uso de la gamificación es la combinación de distintas metodologías, como puede ser junto al aprendizaje basado en proyectos y el flipped classroom. Esta es una opción innovadora en cuanto a la forma de trabajar, la cual puede proporcionar buenos resultados y presentarse a los alumnos como una forma de trabajar menos costosa, a pesar de que tengan que ir superando retos y completando apartados de forma interactiva (Corrales, 2021).

### **- Los roles docente-alumno**

La implementación de la gamificación como metodología en el aula implicará un cambio de roles entre el alumno y el profesor. El docente deja de ser el protagonista en el proceso de enseñanza, el cual actúa como trasmisor e informador de los datos históricos, para convertirse en un mediador de la actividad cuya función será la de guiar a los estudiantes y ayudarles dándoles ideas para solucionar los retos que se les plantea. El alumnado por su parte deja atrás su posición de oyente pasivo, pasando a ser el protagonista en el proceso de enseñanza, ya que se logra un aprendizaje a través del trabajo de los estudiantes utilizando la información, investigando y superando niveles o pruebas.

En relación con este cambio de roles, nos encontramos con uno de los problemas que puede surgir a la hora de aumentar el uso de la gamificación en la educación. Como es habitual este problema nace de la disposición y el papel que vaya a desempeñar el propio docente, y su intención de implementar nuevas técnicas. En la asignatura de Historia es algo conocido que en muchas ocasiones los profesores imparten las clases únicamente con sesiones expositivas, en las que son ellos mismos los únicos que explican los contenidos a través del discurso. Por eso, es fundamental la renovación y el compromiso hacia nuevos enfoques, incrementando también los conocimientos acerca de las TICs del propio profesorado. De esta manera, con este nuevo papel del docente como guía y mediador, se debe promover con nuevos tipos de actividades que los estudiantes se lancen a argumentar sus ideas y respuestas, así como debatir con sus compañeros en base a lo que vayan aprendiendo.

Además de actuar como guía el profesorado tiene la obligación de adaptar las actividades y juegos que lleve al aula, en función del nivel y los conocimientos del grupo estudiantil para que así el uso de la gamificación sea eficaz y acorde al objetivo didáctico marcado. Siguiendo estas pautas los docentes tomaremos una postura de innovación educativa concorde a las competencias que establecen en los actuales currículos educativos (Cascante y González, 2018).

### **- Inconvenientes en el uso de la gamificación**

Al igual que se han puntualizado una serie de ventajas acordes al uso de la gamificación, siguiendo las anotaciones de Roa et al. (2021), también cabe diferenciar varios inconvenientes que surgen entorno al empleo de esta metodología.

- Dependiendo del centro en el que se impartan las clases, en ocasiones es complicado contar con el material audiovisual necesario para poner en marcha este tipo de actividades, ya que el elevado coste que puede suponer el mantenimiento y la renovación de estos materiales digitales se hace inaccesible dependiendo del tamaño del centro, el número de alumnos o la zona geográfica donde se encuentre.

- Los docentes deben tener en cuenta el tiempo que conlleva preparar este tipo de actividades, así como los materiales complementarios, ya que en ocasiones requiere una implicación elevada para que sea de utilidad.

- La desmotivación que puede surgir entorno al juego, los alumnos pueden distraerse y emplear el tiempo que se les concede en dedicarlo a otras cuestiones. Por otro lado, siempre puede surgir el aburrimiento una vez que la actividad deja de ser una novedad, por lo que se debe tratar de incentivar el interés de los alumnos de distintas formas como aumentando el nivel de los retos o poniendo mayores dificultades, en consonancia con una mayor asignación de recompensas que les invite a seguir trabajando.

- Es fundamental marcar una serie de reglas y normas, debido a dos cuestiones principales. Tanto para que el alumnado sea consciente del carácter

didáctico y formativo por encima del lúdico, como también, para evitar un exceso de competitividad creada por los juegos, que a la postre conlleve enfrentamientos y contratiempos no relacionados con el aprendizaje que se busca. Por ello, a pesar de conceder libertad en el aprendizaje a los alumnos, debe existir un equilibrio con las reglas (Roa et al., 2021).

### **- Formas de emplear la gamificación**

Por último, relacionado con la función del profesor, vamos a analizar la idea de emplear la gamificación en el examen teórico. En este caso, se recurre a esta posibilidad bajo la idea de la importancia que tiene en la asignatura de Historia la evaluación, por lo que en esta misma habría que introducir nuevos instrumentos y técnicas para contrarrestar el importante peso que ha tenido siempre el examen teórico tradicional.

La propuesta que plantea Colomo-Magaña et al. (2020) es la de realizar un examen en formato digital en vez de en papel, en el que las preguntas, imágenes, textos o vídeos se presentarán en diapositivas. La puntuación sería semejante a lo que hoy de día se suele llevar a cabo, cada pregunta acertada contabilizaría un punto, sumándose así todas las preguntas para obtenerse el resultado final. Entre las ventajas que presentan para inclinarse por este método están la disminución de la tensión que genera a los alumnos la realización del examen tradicional, planteándolo así como un concurso para eliminar las connotaciones negativas. La otra ventaja sería el seguimiento de las normas debido al estímulo que supondría este tipo de formato, ya que haciéndolo a modo de trivial o concurso en base a la elección de una serie de preguntas de un gran bloque anteriormente preparado, los examinados no tendrían tanta necesidad de copiar.

Por otro lado, en comparación de este nuevo método de evaluación, el estudio de Roa et al. (2021) busca analizar el uso de la gamificación como metodología. De esta manera, la investigación intenta conocer cuanta utilización se le da a la gamificación en los centros de educación secundaria españoles. Lo que nos muestra el estudio es un pobre desarrollo de la metodología que estamos tratando, ya que de los centros consultados únicamente se emplea de forma destacada en un 12,72% de los centros. Existe una pequeña superioridad entre los centros privados y concertados, llegando al 15%, frente a los centros públicos, aun así en apenas un 3% del total de los centros se utiliza por encima del 50% de las sesiones. Acercando el foco, vemos como entre todos los centros que abarca el trabajo, la utilización de la gamificación en la asignatura de Geografía e Historia es de un 13%.

A modo de conclusión, utilizaremos estos dos últimos estudios para realizar varias puntualizaciones acerca de la información que se ha ido recopilando de distintos artículos. La poca cantidad de centros en los que se recurre a la gamificación puede llegar a explicarse por su corta existencia en el ámbito de la docencia, habiendo comenzado a implementarse en un periodo de veinte años hasta la actualidad. Esto hace que no exista todavía una gran abundancia de estudios acerca del tema, en relación a la pobre utilización que se le da en las aulas de los institutos españoles. Como ya hemos explicado, este problema también se debe a la falta de elementos y materiales digitales que sufren algunos centros, como también a las carencias que pueden tener algunos docentes a la hora de utilizar las nuevas tecnologías. A pesar de estos pequeños problemas, es algo evidente

que estamos ante una metodología en alza, que aunque su uso a lo largo de las unidades didácticas no sea diario ni reiterado, sí que comienza a ser una herramienta que se emplea con cierta frecuencia, por lo que poco a poco irá ganando adeptos y se irá implantando en las aulas de forma más habitual.

Frente a la idea de presentar a los alumnos exámenes gamificados, hay que hacer una serie de comentarios, ya que no nos parece del todo convincente esta idea. En el propio artículo se alusión a como los participantes del estudio consideran más coherente para el docente innovar con el examen tradicional que con el examen gamificado. Esto es algo que también sucede en un estudio de Alfageme et al. (2015), en el cual el conjunto de profesores consultados tampoco ven necesario modificar la forma de examinar a los alumnos con el objetivo de conseguir una mayor innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Colomo-Magaña et al., 2020). El examen teórico tradicional que conocemos puede seguir siendo una herramienta elemental para los docentes, a través de la cual también se puede innovar e introducir nuevos métodos más allá de la mera sucesión de preguntas teóricas, incluyendo distintos tipos de actividades que por qué no, se hayan podido ir desarrollando o practicando durante las sesiones. Lo que si se podría hacer para hacer frente a la predominancia de estos exámenes, es modificar los porcentajes de evaluación otorgando a los proyectos y actividades un mayor valor en la evaluación a lo largo del curso. De esta manera, la gamificación se puede implementar como una metodología activa en la creación de actividades, así como combinada con otras metodologías para realizar proyectos que puedan suponer gran parte de la nota de la unidad didáctica.

### **- Propuesta de Proyecto Personal**

Con el propósito de desarrollar esta metodología en el aula de cara al futuro, vamos a proponer una serie de ideas sobre cómo implementar la gamificación en nuestras sesiones y qué tipo de actividades habría que diseñar, para que los alumnos pudiesen aprender a través de este nuevo método.

Como punto de partida, se debe incluir una de las herramientas a las que más se está recurriendo a la hora de implementar la metodología que se ha trabajado en este tercer apartado, estos son los quiz digitales interactivos. No únicamente en la educación secundaria, sino que también en algunas sesiones universitarias a modo de complemento práctico. Ha aumentado el uso de estos quiz ya sea con los famosos Kahoot, o con otras aplicaciones que se han ido desarrollando como también puede ser Mentimeter. De esta manera, se pueden utilizar este tipo de cuestionarios en cualquiera de los cursos, ya sea 1º ESO, 4º ESO o 2º Bachillerato, aunque siempre adaptando los contenidos y la exigencia, y dándoles un enfoque distinto al valor y trascendencia de este tipo de actividades en la programación de la unidad. Estas plataformas surgen como una oportunidad empleada por los docentes para poner a prueba a los alumnos y así comprobar los conocimientos que tienen de una forma que les parezca atrayente, ya que se pueden realizar rápidamente con los dispositivos móviles. Una forma idónea para diseñar estos test sería como evidencia sobre los conocimientos iniciales del estudiantado a modo de evaluación inicial, o incluso, durante la propia unidad didáctica como breves controles de repaso a los que, como ya hemos dicho se les puede dar un pequeño valor dentro de la evaluación. Sus principales ventajas son que se pueden diseñar con una gran cantidad de

ítems, aportando imágenes, textos, vídeos... a lo que hay que sumar que los alumnos tienen un continuo feed back sobre lo que el cómputo de la clase va respondiendo, haciendo así la actividad más interactiva y compartiendo aciertos y errores. La retroalimentación es un gran beneficio que permite a los estudiantes mejorar sustancialmente, como apuntan Fandos y González (2013) es necesario un buen feed back en los juegos y el proceso de gamificación para conseguir un sistema efectivo de aprendizaje.

Otra opción más tradicional pero que siempre puede ser útil es la realización de pequeñas competencias. Un ejemplo puede ser en el ámbito de geografía en cursos iniciales a la hora de trabajar con mapas físicos y políticos, como también con temas como el relieve, el clima, los suelos, etc. Lo mismo podría implementarse en Historia del Arte enfrentándose por ver quién conoce el título de ciertos cuadros, autores, estilos, características, etc.

La realización de un trivial con preguntas realizadas y resueltas por los propios alumnos aparece como otro modo de trabajar con los contenidos. Las reglas de este juego de preguntas fácilmente se pueden implementar a los contenidos de Historia. Los alumnos tendrían que ir respondiendo distintas preguntas de los otros grupos para ir consiguiendo medallas. Se puede desarrollar de mayor forma introduciendo tablero, recompensas... pero lo importante es la realización de preguntas, la búsqueda de información y la resolución de estas.

Otro juego que permitiría a los estudiantes argumentar y organizar sus ideas puede ser algo parecido a lo que se conoce como Taboo. En esta modalidad a los alumnos se les podría organizar por parejas o pequeños grupos, otorgándoles una serie de hechos y datos históricos junto con dos o tres palabras taboo que no pueden decir. Con este ejercicio cada alumno tendrá que explicar determinados hechos históricos, para que los demás adivinen de lo que está hablando en base a las referencias históricas que les aporte. Del mismo modo, se puede llevar a cabo en sentido inverso, siendo el alumno portador de la tarjeta el que tenga que adivinar gracias a las explicaciones del resto, aunque el problema de esta versión es que algunos podrían intervenir más que otros, cosa que no sucedería si cada explica el contenido de su tarjeta.

Por último, relacionado tanto con los medios digitales como con otra metodología, siguiendo la línea de algunos artículos como Corrales (2021) o Roa et al. (2021), sería interesante, desarrollar un videojuego interactivo en el que se unan la gamificación y el aprendizaje basado en problemas. El videojuego se podría centrar en una villa en la que se ha extendido un problema (ya sea sanitario, comercial, defensivo), y para solventarlo hay que ir superando pequeñas misiones para conseguir los elementos necesarios para llegar a una solución. Este trabajo variaría dependiendo del periodo histórico estudiado y el nivel de los alumnos, debido a que también se puede diseñar de una forma manual creando una historia y un problema a resolver sin recurrir a las tecnologías, creando una actividad similar a un scape room o proyecto de investigación y resolución de retos. Ambas opciones fueron vistas y brevemente trabajadas durante las sesiones del máster, siendo evidente que pueden ser realmente útiles y efectivas.

Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en  
Educación Secundaria y Bachillerato

Estas son algunas de las propuestas que pueden ser aptas para implementar esta cuestión que se ha tratado en las páginas anteriores, acrecentando su uso en el aula y buscando nuevos enfoques y beneficios. A lo que hay que sumar la utilización de la competencia digital, dentro de las competencias clave establecidas en el currículo de Aragón por la Orden ECD/867/2024, de 25 de julio.

## **d) La evaluación en la asignatura de Historia en la ESO**

En este último apartado, con el propósito de cerrar todo lo que se ha planteado, se va a analizar el proceso de evaluación que el docente de la asignatura de Historia realiza para tener certeza de que los alumnos comprenden y profundizan los conocimientos y habilidades que se les presentan. La evaluación es uno de los aspectos en el que se ha puesto el foco como consecuencia del proceso renovador de la didáctica, y en concreto de la renovación iniciada en base a la forma de impartir Historia. Al igual que ocurría con el resto de retos, las nuevas corrientes y tendencias que abogan por una forma más dinámica y participativa de impartir los conocimientos, también afecta a la forma de evaluar que tradicionalmente se ha tenido. Como es lógico, si cambia la forma de impartir los contenidos, las actividades, los objetivos, las competencias, etc., como se ha ido remarcando a través de las actualizaciones en la ley educativa y el currículo de Aragón, también se debe de adaptar el proceso evaluador a todos estos cambios y novedades.

La elección de este elemento como apartado conformante del trabajo deriva de esta cuestión, la necesidad que se tiene de desarrollar y mejorar los distintos métodos educativos, para conseguir una evolución en la didáctica que enriquezca el afamado proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema de la cuestión radica en que en muchas ocasiones no se conocen las nuevas técnicas e instrumentos disponibles que el profesor tiene a su disposición para evaluar a los estudiantes. Incluso, no siempre, se tiene predisposición a la hora de efectuar estos cambios por mucho que poco a poco se vayan extendiendo, principalmente por parte de los propios docentes.

De esta manera, en las siguientes páginas repasaremos que es la evaluación, la importancia que tiene dentro de la enseñanza secundaria obligatoria, los métodos que se utilizan para evaluar, la forma en la que se evalúan los contenidos de la asignatura de Historia, las posibilidades que puede aportar, así como los problemas a los que se deben hacer frente debido a su uso o los desafíos que se deben superar para aprender y poner en marcha modos de utilizarla de mejor manera. Todo ello, para finalmente ser capaces de dar un enfoque adecuado y óptimo con respecto a las Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia, a través de una serie de propuestas vinculadas a todo lo observado en distintos artículos acerca de la evaluación.

### **- ¿Qué es la evaluación y qué importancia tiene?**

Como punto de partida para dar comienzo a esta aproximación acerca de cómo se debe entender y aplicar la evaluación de los estudiantes, para que esta sea efectiva en el aprendizaje y acorde con lo establecido en el currículo de Aragón en base a la Orden ECD/867/2024, 25 de julio, comenzaremos explicando que es lo que se entiende por evaluación y el papel que desempeña en la educación actualmente.

La principal función de la evaluación es la de recoger información acerca de los conocimientos que van logrando asimilar los alumnos, para que así el docente tenga constancia de los resultados fruto del proceso de enseñanza aprendizaje que ha efectuado en el aula (Gómez y Miralles, 2015). Para Valda (2005), citado en Alfageme et al. (2014), el principal objetivo de evaluación es el de “orientar y mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje”, lo que será un beneficio tanto para los estudiantes, como para el docente, que gracias a la información obtenida, podrá localizar y enfocar los problemas que pueden aparecer mientras los alumnos aprenden y aplican los contenidos históricos. De esta manera, el docente busca tener unas evidencias claras sobre el avance de sus alumnos, no únicamente en conjunto sino de forma individual, como también una serie de pautas para reflexionar sobre las prácticas y técnicas que está llevando a cabo en sus sesiones para lograr los objetivos que se plantean a los estudiantes (Sánchez et al., 2020).

Los primeros pasos que comienzan a darse en nuestro país para proporcionar un hueco de relevancia a la evaluación dentro del ámbito educativo, fue con la propuesta curricular establecida en la ley educativa “LOGSE” en 1990. En dicho momento, se estableció como un “proceso de diálogo, comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje”, lo que se buscaba era tratar de evitar ese carácter tan preponderante de marcador o calificador que tenía. Debido a la influencia de las nuevas ideas pedagógicas que iban surgiendo, y el debate acerca de cómo y qué tenían que aprender los estudiantes acerca de la historia, en el siglo XXI va a surgir el concepto de competencias. Estas competencias fueron recibidas como todo un reto, incluso en la actualidad lo siguen siendo hasta el punto que algunos no llegan a alinearse con ellas como luego veremos, pero lo que buscaban era acabar con ese aprendizaje de memorización de conceptos, hechos aislados y fechas, para así dar un paso más allá en la forma de enseñar Historia (Gómez y Miralles, 2015).

Alfaguer et al. (2016) señala que la evaluación se emplaza como algo preeminente e insustituible dentro de la educación, llegando al punto de definirla como algo imprescindible, sin la cual no se llegaría a producir un aprendizaje significativo. De este modo, la evaluación comienza a tomar un alto nivel de relevancia, adquiriendo una nueva dimensión, ya que el alumno pasa a ser el protagonista del proceso. En este sentido entran en escena las competencias, ya que ya no se evaluarán las respuestas concretas de los alumnos, sino que se atenderá a la forma en la que desarrollan las competencias marcadas a través del manejo y argumentación de sus conocimientos (Delgado y Oliver, 2009). Poco a poco se ha ido extendiendo la idea de que la evaluación no es un simple medidor o calificador, sino que es uno de los elementos más importantes para que los alumnos comprendan lo que se les explica y aprendan de manera efectiva.

Como respuesta a estos avances, como apuntan Delgado y Oliver (2009), la evaluación continua ha ido ganando adeptos, convirtiéndose en el mejor sistema para ejercitar y valorar la adquisición de competencias en la asignatura. Además, esta evaluación continua se complementa tanto con una evaluación final sumativa como puede ser el tradicional examen teórico, como con nuevos sistemas de evaluación formativa, ya sea la autoevaluación o la coevaluación por ejemplo.

Otra cuestión por la cual la evaluación goza de notable importancia, es por la capacidad que tiene para lograr la formación de competencias y el desarrollo del pensamiento histórico. Para ello se deben utilizar métodos e instrumentos de evaluación adecuados, más allá de quedarse anclado en el examen tradicional que fomenta la memorización y reproducción de los contenidos, los cuáles no se logran asimilar y la mayoría son olvidados. La hegemonía que siempre ha tenido el examen en la evaluación destaca como la causante de muchos de los problemas que rodean este reto (Gómez y

Miralles, 2015). A pesar de que el examen puede ser una herramienta útil dentro de la evaluación, la concepción que se tiene acerca de cómo diseñarlo apenas se ha renovado, por lo que la cantidad de beneficios que puede proporcionar está limitada.

Por consiguiente, se da paso al análisis de cómo se utiliza la evaluación, así como la interpretación y uso que los docentes tienen de la misma. Para así incluir en esta explicación los problemas a los que se enfrenta el docente a la hora de evaluar.

**- ¿De qué forma se emplea la evaluación? ¿Cómo la interpretan los docentes?**

Ya se ha remarcado, atendiendo a diversos estudios, la importancia que desempeña la evaluación. A continuación pasaremos a revisar el uso que se le ha dado tradicionalmente y cómo se le ha presentado a los alumnos, atendiendo a las nociones y manejo que tienen los docentes para incluirla en su programación educativa. Para ello, revisaremos algunos estudios que entrevistan a numerosos grupos de profesores sobre lo que entienden por evaluación y cómo la llevan al aula. De esta manera, se podrán analizar los aciertos y errores para dar cabida a algunas soluciones en base a lo que marcan los últimos estudios.

Pese a los avances que se han realizado en este campo, persiguiendo extender una evaluación formativa y cualitativa, por encima de una sumativa y cuantitativa, todavía sigue habiendo una parte del profesorado que confunde evaluar con examinar. Se sigue midiendo el nivel de los alumnos a través de la clasificación de los mismos (Gómez y Miralles, 2015). Y es que como definía Murphy (2006), citado en Brown (2015), “la evaluación de los estudiantes para muchos educadores es una de las cosas más difíciles de resolver de manera satisfactoria y en muchos contextos lleva a algunos de los más feroces debates” (p. 2).

El problema radica en que tradicionalmente la evaluación ha sido entendida como un elemento aislado y puntual, que servía para saber si los alumnos habían estudiado lo suficiente como para aprobar o suspender. Los parámetros de este sistema de evaluación eran únicamente establecidos por el docente, primando la memorización y otorgando a cada alumno una calificación numérica, sin profundizar o ir un paso más allá, incentivados por sistemas e instrumentos que actualmente son ineficaces a la hora de evaluar competencias. Con este método, la evaluación solo sirve para constatar resultados, sin considerar que es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario desarrollar métodos de evaluación que atiendan realmente a descubrir el manejo y utilización que el estudiante puede hacer de los aprendizajes conseguidos. Esto implica que las nuevas investigaciones que se van publicando, se enfoquen en abandonar estos sistemas tradicionales a la hora de evaluar, tratando de desligarla de los exámenes, o por lo menos renovar la forma de plantear este tipo de pruebas a los alumnos (Alfageme et al., 2014).

En esta corriente, implicada en solucionar este problema, como ya hemos apuntado, se han ido introduciendo nuevos conceptos y técnicas en las leyes educativas y los currículos. En ellos se busca mantener una relación entre los objetivos, las competencias y la evaluación. Ya a comienzos de siglo, Dunn (2004) citado en Brown (2015), explicaba que es el propio currículo el que marca esa relación de los objetivos de

## Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato

la asignatura con la evaluación, que a la vez deben estar ligados con las actividades que plantea el profesor, para que así los estudiantes comprendan lo que deben hacer para superar las tareas de evaluación. De esta manera, se crea un vínculo entre lo que se enseña a través del trabajo de las sesiones en el aula, y lo que se evalúa.

Seguidamente, para cerrar este punto, vamos a analizar los resultados de algunas investigaciones realizadas a algunos docentes. Monteagudo et al. (2015) toma como referencia el estudio de Zaragoza (2004) para explicar que muchos docentes se sienten incapaces de poner en práctica la evaluación formativa, ya fuese por un número elevado de alumnos, la falta de recursos, los ritmos de aprendizaje, la diversidad del alumnado... Por ello, se va a tomar varios estudios como este mismo de Monteagudo et al. (2015), Gómez y Miralles (2015) o Alfageme et al. (2014), como referencia para conocer la opinión de los profesores de Historia de la ESO acerca de este tema.

El gran problema del que se ha hablado en este reto se ve reflejado en los resultados de Alfageme et al. (2014), ya que muchos de los profesores entrevistados para su estudio no creen que el cambio en la evaluación genere mejoras en la calidad de la educación, por lo que no encuentran relación entre la evaluación y la práctica docente que se desempeña. Además opinan que los métodos tradicionales no son un inconveniente para la innovación, es por eso que la mayoría lleva a cabo la evaluación del alumnado por medio de exámenes. Monteagudo et al. (2015) llega a la misma conclusión, siendo el examen el instrumento evaluador más utilizado entre los docentes, quienes también lo consideran objetivo.

Los docentes también afirman que en muchas ocasiones no se utiliza la evaluación continua, remitiéndose a realizar exámenes con cierta frecuencia (Alfageme et al., 2014). En este sentido, es interesante observar la tipología de los exámenes, para ver si realmente, a pesar de ser preponderantes a la hora de evaluar, suponen un desafío para los estudiantes al pedirles que se les razone y hagan argumentaciones. En cambio, Gómez y Miralles (2015) denotan la supremacía de preguntas cortas, fáciles de responder en pocas palabras, o de pruebas objetivas que consisten en relacionar, unir términos o responder preguntas de tipo test. Este estilo de exámenes predomina de forma exagerada en los primeros cursos de la secundaria, aunque por lo menos en el último curso se implementa un gran número de ejercicios de tipo ensayo, los cuáles hacen que los alumnos creen un relato o una serie de explicaciones.

Este estudio presenta una serie de datos interesantes, pudiendo apreciar la escasa utilización de preguntas de desarrollo, comentarios de texto o imagen, o preguntas en relación de mapas o tablas que se realizan en los exámenes. Esto evidencia la irrealidad de lo que hemos apuntado anteriormente, acerca del pensamiento de los profesores de que se podía innovar utilizando el examen tradicional. En realidad, se observa como con este tipo de preguntas se fomenta el recuerdo de conceptos y hechos aislados, por lo que los alumnos no necesitan realizar ese proceso de comprensión, valoración y aplicación de conocimientos gracias a diversos acontecimientos históricos (Gómez y Miralles, 2015).

Una de las razones que da Monteagudo et al. (2015) a este problema que existe en torno a la forma de evaluar, es la falta de preparación que se les dio a los docentes acerca de este tema. Muchos de los profesores preguntados aseguran que con el Curso de

Adaptación Pedagógica (CAP), anteriormente necesario para impartir la docencia en la ESO y Bachillerato, no se adquirirían apenas conocimientos acerca de la evaluación. Debido a esta situación, muchos de ellos tuvieron que ir aprendiendo a evaluar ya fuese con cursos independientes posteriores, con el ensayo y error que les permitiese conocer los fallos que cometían o apoyándose en las sugerencias y el apoyo de otros compañeros docentes. En este sentido, puede ser de una gran ayuda para los futuros profesores la realización del Master en Formación del Profesorado, proporcionando enseñanzas y enfoques para evaluar a través de nuevas técnicas e instrumentos.

Para concluir cerrando todas estas ideas que se han aportado, es algo claro, la importancia que sigue manteniendo el examen. Esto no tiene por qué ser algo negativo, siempre y cuando, los profesores se impliquen en buscar nuevas formas de diseñar estos exámenes. Hay una gran cantidad de tareas que se pueden incluir para que respondan los estudiantes, implicando aspectos como la creación de ideas, desarrollo de argumentos o manejo de conocimientos históricos. También se debería tratar de superar el problema acerca de la objetividad y subjetividad, lo que genere que en ocasiones el profesor busque mantener objetividad pero a través del examen puede que no se consiga. Por ello, como apunta Monteagudo et al. (2015) se pueden comenzar a emplear otros instrumentos a los que ya se da un notable uso como son las rúbricas.

### **- ¿Cómo se debería implementar la evaluación de forma correcta?**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, establece que “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua, formativa e integradora”. Esto choca con que en algunas ocasiones se rescinda esa evaluación continua, como se explicaba antes. Aunque en este caso, puede afectar que el estudio consultado se publicase hace unos años, ya que la evaluación continua ha sido un elemento que se ha extendido enormemente en las aulas.

Hay que tener en cuenta que la evaluación condiciona el proceso que efectúan los alumnos a la hora de aprender, interviniendo en los contenidos que estudian, el trabajo que deben realizar, cuando deben llevar a cabo ese trabajo, el enfoque desde el que estudian historia, etc. Es por ello, que el diseño de una evaluación correcta tendrá influencia a la hora de la calidad y la cantidad de conocimientos que lograrán los estudiantes (Brown, 2015). Tanto Brown (2015) como Gómez y Miralles (2015) se posicionan a favor de una evaluación auténtica.

La finalidad de esta evaluación sería averiguar lo que es capaz de hacer el alumno en función de lo que sabe. Para ello, se deben utilizar nuevas estrategias y procedimientos cuando se diseñe la evaluación, que impliquen actividades complejas que deban superar los estudiantes (Gómez y Miralles, 2015). Para Brown (2015) “una evaluación válida es aquella que se ajusta de forma relevante a los criterios, que, a su vez, están totalmente vinculados a los resultados de aprendizaje”, además determina que esta evaluación será muy relevante cuando dé la oportunidad de demostrar los conocimientos, conductas, cualidades y atributos establecidos en el programa del curso.

Con la evaluación que se está planteando, participe de una consecución del aprendizaje a través de argumentaciones y razonamiento en base al pensamiento histórico,

## Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato

los alumnos vean más dificultoso el trabajo frente al tradicional examen, en el que memorizan y responden. Aunque su desempeño pueda ser menor en cuanto a cantidad de contenidos, seguramente predomine la calidad gracias a la profundización y creación de sus propios conocimientos. Lo cual les puede servir a futuro y en un entorno de la vida real (Brown, 2015).

Entre los instrumentos de evaluación que se deberían incluir hay que destacar los debates, los portafolios o las rúbricas (Monteagudo, 2015). Gómez y Miralles (2015) también añade nuevas técnicas innovadoras como la coevaluación y la autoevaluación.

Siguiendo las definiciones de Fraile (2009), la coevaluación se trata de una evaluación entre pares, básicamente entre los alumnos. Por otro lado, la autoevaluación es la evaluación de una persona sobre si misma o el trabajo que ha producido, en la mayoría de ocasiones sirve para referirse a la evaluación del alumno sobre su proceso y resultado personal, aunque también la puede realizar el docente.

Por último, no hay que olvidar la importancia que tiene la retroalimentación dentro del proceso evaluador. Puede aportar beneficios importantes a la hora de que los alumnos sean capaces de conocer sus errores y corregirlos, pero para llegar a ese punto, se debe intentar dar una retroalimentación individual, atendiendo a las diferencias y la diversidad del alumnado. Una buena oportunidad para trabajar la retroalimentación sería a través de pequeñas charlas o tutorías, en las que predominase el diálogo con el alumno, pudiendo sacar cosas en claro y explicando los puntos fuertes y débiles que surgen en su trabajo (Brown, 2015).

### **- Propuesta de Proyecto Personal**

Para abordar la forma en la que enfocaríamos este reto en un futuro, se va a utilizar las ideas ya recogidas acerca de los exámenes. Como se ha visto, algunos expertos como Alfageme et al. (2014) o Gómez y Miralles (2015), han planteado a través de sus estudios el problema que existe en torno a los exámenes, debido al uso que le dan los profesores como único instrumento de evaluación. Por ello, para tratar de innovar en este sentido, se plantearía una evaluación sin examen.

Con el fin de cerrar este reto, junto con el resto de retos analizados en los apartados anteriores, se va a tratar de unir todos ellos a modo de proyecto final, para diseñar una evaluación efectiva con el apoyo de la información a la que se ha recurrido. Es por esto que las actividades que compondrían esta evaluación serían una serie de tareas o de proyectos realizados con las fuentes históricas, el cine y la gamificación. Sería fundamental establecer un buen reparto de porcentajes en función de la cantidad de actividades que se diseñasen y la dificultad de cada una. Con estas técnicas y metodologías se tratarían de lograr estos objetivos y competencias vinculados a la evaluación. Esta puede ser una buena idea ya que en todos los retos se ha hablado de ese intento por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la unión de todos ellos tendría el objetivo de diseñar un programa que lo haga posible.

A modo de ejemplo, y eligiendo 2º de Bachillerato como el curso al que se va a enfocar este método de evaluación. Se concedería un mayor valor al trabajo con fuentes, con la realización de varios comentarios de texto e imagen evaluables, que supondrían cierto porcentaje de cara a la evaluación. Respecto a los trabajos y proyectos que se les pediría a los alumnos a lo largo de las unidades didácticas, con el objetivo de que investigasen y profundizasen, estarían basados en el manejo de fuentes, como podría ser con esos cuadernos de actividad que unen fuentes y actividades, como también la introducción de proyectos basados en la gamificación, buscando avanzar más allá de utilizar la gamificación solo en test al inicio y final de cada unidad. Estos proyectos supondrían el bloque principal de la evaluación de las unidades didácticas. Por último, al igual que se explicaba en el reto del cine, trabajando aspectos sociales y buscando la interacción y la creación de discursos, se realizarían frecuentes debates que también conformarían la evaluación.

Será obligatorio aprobar los proyectos para optar al aprobado de la evaluación, en caso de haberlos suspendido se tendrán que repetir o realizar otro trabajo similar para recuperar la parte suspensa. Si por otro lado, se tienen los proyectos aprobados pero no se supera el trabajo con fuentes y los debates, los alumnos tendrán la oportunidad de recuperar el trimestre suspendido con el aprobado en las siguientes evaluaciones, ya que deberán demostrar en estas el manejo de conocimientos y habilidades correspondientes a la evaluación suspendida.

Como apuntaba Monteagudo (2015) este sistema de evaluación estaría conformado por una serie de rúbricas para poder corregir y evaluar estas diversas actividades y proyectos que tuviesen que realizar los alumnos. A todo esto, hay que sumarle la importancia del repaso y la retroalimentación. Dependiendo de si se tratase de un trabajo grupal o individual, el docente debería tener constancia de cómo se va desarrollando el trabajo, para así poder ir apoyando y sugiriendo ideas y nuevos enfoques para completar el trabajo y aumentar la investigación en nuevos aspectos en los que los estudiantes no habían caído.

Por último, se le daría un espacio a la autoevaluación. Siguiendo la propuesta de Fraile (2010) los alumnos tendrían que realizar una especie de diario personal en el que tomasen notas acerca de en lo que se está trabajando, sus avances, la participación, los métodos de investigación, los conocimientos que logran durante la sesión. También deberían apuntar lo que les parece la actividad, lo que les gusta y lo que no, aspectos a mejorar, los puntos que les parezcan difíciles, etc. De esta manera, el profesor tendrá una evidencia más sobre el proceso que ejecutan sus alumnos, como también más información acerca de la actividad que les plantea para autoevaluarse él o para modificar e implementar las actividades de cara a futuro. Esta autoevaluación también supondría una parte de la nota, ya que es un elemento que ayuda a los estudiantes a desarrollar su autonomía y la concepción que ellos mismo tienen sobre su forma de trabajar.

### **III) Conclusión general**

Una vez explicados y analizados los retos en los que se centra este trabajo, se puede considerar que cuentan con una notable trascendencia a la hora de programar la asignatura de Geografía e Historia para impartir a los alumnos. En este trabajo se ha

## Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato

ejecutado una explicación de cada uno de los retos, llevando a cabo un análisis del uso que se da a cada uno de ellos actualmente en las aulas de secundaria y bachillerato. Además en cada uno de los retos se han buscado una serie de beneficios e inconvenientes que pueden surgir una vez que se emplean, dependiendo del enfoque y el uso que se les otorgue.

La información que se puede sacar una vez finalizado este estudio, es que al igual que se ha explicado en el último reto de la evaluación, la vinculación que se buscaba entablar entre los cuatro retos, actualmente los distintos elementos que componen el proceso educativo también deben estar relacionados. Esto ya es algo que se percibe con las anotaciones de la ley y el currículo en las que quedan ligados los objetivos, la competencia y la evaluación. Es algo fundamental, ya que de esta manera se diseñara un proceso más enriquecedor, con un claro hilo conductor a través del cual se unan los acontecimientos históricos, y por consiguiente se vayan relacionando los conocimientos que se van asimilando.

Una buena utilización, tanto de estas herramientas, como de otras muchas a las que se puede recurrir para enseñar Historia, puede llegar a generar una gran serie de ventajas, tanto para la consecución de objetivos del alumnos como del propio docente, quien también se pone sus propias metas a la hora de diseñar e impartir las sesiones. Es por esto, que en todos los retos se ha remarcado el papel que desempeñaban alumnos y docentes, insistiendo en las funciones que debían desempeñar los propios docentes. No hay que olvidar, como se ha hecho mención, que los propios docentes son los que tienen que adaptarse y valorar el uso de estas nuevas técnicas educativas que van surgiendo. Ante esta situación, se debe seguir preparando a los docentes en estos campos para que puedan seguir mejorando la forma de enseñar.

Por último, algo que se ha hecho visible a lo largo de la investigación de estos retos, es que en algunos casos todavía no existe demasiada información. Algunos aspectos todavía no cuentan con los estudios suficientes para valorar y comparar los resultados en condiciones. Puede que todavía no estén muy extendidos, lo que puede influir en que no hayan llegado a las aulas, al no saber cómo enfocarlo. A pesar de ello, son aspectos de relevancia los cuales deben seguir investigándose para dar mayores posibilidades a los docentes para añadirlos en sus programaciones. Tras haber recabado información acerca de los retos que se han presentado, se puede afirmar que pueden llegar a resultar de una gran utilidad en el ámbito de la Didáctica de la Historia.

## **Bibliografía:**

- Alfageme-González, M.B., Miralles Martínez, P. y Monteagudo Fernández, J. (2015). Cómo evalúa el profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589.
- Alfageme-González, M.B., Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2016). Concepciones del profesorado de Geografía e Historia sobre la evaluación de los aprendizajes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-22.
- Aguilar González, E. (2010). La aplicación didáctica del Cine en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta sobre Historia del Antiguo Egipto. *Revista de Didácticas Específicas*, 3, 1-7.
- Álvarez Álvarez, E. (2012). *El cine como recurso para la enseñanza de la historia: una propuesta práctica para 1º de Bachillerato* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja].
- Apaolaza-Llorente, D. y Echeberria Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, 21(2), 1-10.
- Cascante Gómez, M. E. y Granados Porras, R. (2018). La gamificación como recurso didáctica para la enseñanza de la Historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 17, 1-22.
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 233-242.
- Corrales Serrano, M. (2021). La gamificación como herramienta para educar en la participación. Intervención didáctica en el aula de Historia. *CLIO. History and History teaching*, 47, 23-48.
- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-13.
- Fandos Igado, M. y González del Valle, A. (2013). La <<gamificación>> como motivación en los entornos virtuales de aprendizaje. *II Congreso internacional de educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, 1-8.

Retos a la hora de realizar un programa innovador en la asignatura de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato

- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *Film-Historia*, 1(1), 3-12.
- Fernández Anés, A. (2017). *Cine e Historia: el Holocausto*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].
- Fernández Anés, A. (2019). *La historia a través del cine: 5 propuestas de actividades haciendo uso del cine como herramienta en el aula para trabajar contenidos de historia medieval en 2º de ESO*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].
- Fraile Aranda, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, 3, 6-18.
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2015). La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gracia Salinas, P. (2021). *El cine como herramienta didáctica para enseñar Historia*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Monteagudo Fernández, J., Molina Puche, S. y Miralles Martínez, P. (2015). Opiniones sobre la evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. *RMIE*, 20(66), 737-761.
- Novillo López, M. A. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. *PADRES Y MAESTROS*, 383, 18-24.
- Orden ECD/1173/2024, de julio
- Pascau Pascual, H. M. (2021). *Las fuentes escritas, un recurso didáctico en Educación Secundaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].
- Prieto Prieto, J. A., Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 14-34.
- Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. y Sánchez Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *ReiDoCrea. Revista de investigación y Docencia Creativa*, 10(12), 1-9.
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia*, 3(13), 123-127.

- Saiz, M. D. (1996). Nuevas fuentes historiográficas. *Historia y Comunicación Social*, 1, 131-143.
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sánchez Sánchez, G., Espinoza Cáceres, T., Gutiérrez Núñez, N., Letelier Contreras, O., Mora Vergara, K., Moraga Orellana, R. y Muñoz Vega, P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Papeles de Trabajo*, 40, 20-34.
- Valle Taiman, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(28), 81-106.