

Trabajo Fin de Máster

Seis retos fundamentales al abordar la enseñanza de
las Ciencias Sociales

Six basic challenges dealing with teaching of Social
Sciences

Autor

Javier Jáuregui Velázquez

Directora

Pilar Rivero Gracia

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018

RESUMEN

La praxis de la docencia se ve constreñida en la práctica por un marco legislativo cambiante y excesivamente restrictivo, a su vez la falta de una guía didáctica consensuada en el marco teórico de la pedagogía convierten la labor del docente, sobre todo si no es experta, en una suerte de experimento de ensayo y error. La dificultad y la falta de guía lleva a un buen número de profesionales a ejercer una didáctica de las Ciencias Sociales historicista, sin valor más allá del propio contenido. En este trabajo se abordan algunos de los retos que han de ser resueltos por el docente a la hora de diseñar la asignatura.; la utilidad de la materia, el objetivo último, la metodología más apropiada o la posibilidad de un acercamiento más procedimental a la ciencia histórica. Las soluciones propuestas tienen en cuenta la gran incertidumbre que genera en el profesional el intento de aunar un currículo con valor más allá de la reproducción academicista del contenido, con la realidad material del aula la cual limita el desarrollo de marcos pedagógicos ideales.

ABSTRACT

The practice of teaching is limited by the regulations of an always changing and too restrictive legislation, besides the lack of didactic models in the theoretical framework transform the task of the teacher, overall if it is not an expert one, in a sort of experiment of trial and error. This difficulty and the lack of guidance take to a good number of professionals to practice the teaching of Social Sciences in a historicist way, without any value beyond the data. In this essay some of the challenges that the professional have to deal with when it comes to design the subject are approached as; the usefulness of the subject, the pedagogic objectives, the most appropriate methods or the real chances to make a scientific approach to the history. The proposes have in consideration the difficulty of the task of designing the course, that generate an inicial doubt when the teacher tries to join a worth curriculum with the reality of the class that often limites the possible develop of idealistic theories of teaching.

ÍNDICE

1. Justificación de la reflexión crítica.....	1
2. Retos generales de la labor docente:	
2.1 La enseñanza obligatoria: el currículo como reto.....	2
2.2 Aprendizaje significativo a través de la emoción: la motivación.....	6
3. Retos específicos del docente en las Ciencias Sociales:	
3.1 La utilidad de la enseñanza humanística.....	9
3.2 El cambio metodológico.....	12
3.3 El enfoque curricular.....	19
3.4 Desarrollo del pensamiento histórico.....	27
4. Conclusión.....	34
5. Referencias bibliográficas.....	35
6. Anexo I.....	41
7. Anexo II.....	42

1. Justificación de la reflexión crítica

La enseñanza y las metodologías de aprendizaje en la educación obligatoria en España han sufrido un cambio cualitativo con respecto a los últimos 30-40 años, en este lapso de tiempo se ha producido lo que en pedagogía se denomina como “trasposición de la didáctica”; esto es, tal y como defiende González, que un buen profesor ya no es aquel que mejor domine su área sino aquel que es capaz de transmitir esos conocimientos al alumnado haciendo que estos se comprendan (González, 2002).

En este sentido el currículo español ha cambiado bastante en las últimas décadas, Carretero et al. (1991) describen ese cambio ya en los años 80, si bien la transición no ha sido completa. Tal y como narran, la crítica y el abandono de la metodología tradicionalista de las Ciencias Sociales es común en políticos, pedagogos y docentes; el problema viene en la confección de un nuevo currículo, pues no hay consenso ni en los objetivos que este tiene que conseguir, ni en la metodología que los profesionales han de seguir.

Así pues actualmente sigue presente el problema, hay un claro acuerdo en la escasa utilidad del currículo enciclopédico, si bien, no hay un marco teórico ni legislativo que ampare un verdadero cambio en la didáctica y la enseñanza obligatoria en ninguna de las materias, siendo las humanísticas las más perjudicadas debido a la existencia de contenido ingente y a una difusa y subjetiva frontera entre conocimientos básicos y secundarios.

Actualmente el cambio de paradigma de la educación plantea nuevos interrogantes en torno a cuestiones didácticas fundamentales cómo: ¿qué objetivos o conocimientos debe de desarrollar un adolescente durante la enseñanza obligatoria?, ¿qué metodología debe utilizar el docente? o, cuáles son las dificultades por las que pasa un estudiante durante el proceso de enseñanza y como superarlas.

El presente trabajo tiene como objetivo ahondar en algunos de estos retos y cuestiones fundamentales de la enseñanza. Para ello se van a enfrentar tesis y experiencias de varios autores y finalmente hacer una reflexión crítica una vez analizados los puntos de vista expuestos. Esta última se realiza a través del bagaje acumulado tras el paso por el máster y durante el periodo práctico en el colegio “Sagrado Corazón de Jesús”, pero también por mi experiencia docente donde estuve al cargo de varios grupos de secundaria y bachillerato en un colegio de verano.

Cada experiencia ha aportado un punto de vista diferente, y a veces contradictorio, sobre la cuestión de “¿cómo crear un aprendizaje significativo más allá de la memorización de contenido?”, cuestión, esta última, en la que se pueden resumir los objetivos y la problemática de la mayoría de investigaciones didácticas.

2.1. La enseñanza obligatoria: El currículo como reto

Tal y como se ha expuesto en la introducción, ya en los años 80 se comienza a cambiar la concepción de la didáctica en la enseñanza obligatoria en España, se pasa de un currículo memorístico a otro donde se prima la comprensión del contenido. González y otros defienden que los objetivos de la enseñanza deben ir encaminados a proporcionar a los alumnos los instrumentos intelectuales necesarios para entender la realidad que les rodea. Concretamente en las Ciencias Sociales se buscaría el análisis del presente a partir de la comprensión del pasado (González, Guimera y Quinquer, 1988).

Para lograr la comprensión en un currículo lo fundamental no es cambiar los contenidos sino la didáctica. El problema con este cambio de paradigma es la vaguedad en la metodología, contenidos e instrumentos para alcanzar este objetivo. Además de la didáctica, la comprensión involucra el desarrollo cognitivo del sujeto, por lo que también es necesario traer a colación las teorías constructivistas del aprendizaje. En definitiva, la problemática principal que se ha de analizar a la hora de plantear un cambio en el currículo puede resumirse en el análisis del marco teórico y legislativo.

En este epígrafe se va a abordar el reto que supone para el docente adaptar su propuesta didáctica a la legislación vigente haciendo hincapié en los aspectos generales de la norma, mientras que en el epígrafe 3.3 se trata la cuestión del currículo de forma específica para las Ciencias Sociales.

Marco teórico y legislativo en España

En España está comenzando a desarrollarse en los últimos años un marco teórico propio a partir de investigaciones y experiencias en diferentes contextos educativos, sin embargo, los países anglosajones ya cuentan con una gran tradición de investigaciones metodológicas y didácticas sobre la enseñanza. De algunos de estos trabajos se puede buscar la respuesta a ese interrogante principal, ¿por qué los alumnos no comprenden adecuadamente los contenidos? (Portal, 1987). La respuesta tradicionalmente solía ligarse a las teorías constructivistas del aprendizaje; Piaget defendía que el pensamiento se desarrollaba a partir de una serie de etapas evolutivas según la edad del sujeto. A través de esas etapas el pensamiento se formaba y se iba dando forma al pensamiento formal. Este último es el necesario para el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, como el pensamiento hipotético-deductivo. En definitiva, según estas teorías constructivistas, los alumnos no comprendían ciertos contenidos durante la educación secundaria debido a que su desarrollo cognitivo no les permitía hacer las abstracciones necesarias (Carretero, 1987).

Estas teorías constructivistas han sido discutidas con el paso del tiempo, demostrando que no es posible separar el razonamiento de una tarea con el contenido de

esta, estos dos procesos no se producen de forma separada sino conjunta y bidireccional. Es decir, el contenido en muchas ocasiones puede facilitar la aplicación y desarrollo de ciertas habilidades cognitivas del pensamiento abstracto (Nisbett y Ross, 1980 apud Carretero et al., 1991).

Por lo tanto, si se quiere alcanzar un nivel de comprensión razonable en el alumnado es necesario tanto la práctica de habilidades de pensamiento formal, como dotar al alumno de redes conceptuales de información/contenidos específicos sobre los que practicar estas estrategias de pensamiento. Es decir, no basta enseñar a pensar sino que también es necesaria la práctica (Carretero, Pozo y Asensio 1991).

Una vez deducida la necesidad de la practica de ciertas habilidades cognitivas para alcanzar una enseñanza comprensiva y no memorística, parece obvio que el currículo en España, especialmente en las materias humanas, tendría que estar lleno de estrategias y metodologías de aprendizaje activo. Sin embargo, la realidad es bien distinta, tras la LGE¹, la LOGSE en 1990 se implantó para dar un impulso renovador a la educación y sobre todo a la metodología, pues en principio sus objetivos se alineaban en cierta manera con los anglosajones y pretendía ser un currículo abierto y flexible con el que poder desarrollar metodologías activas de aprendizaje. La ley pretendía reformar el sistema educativo para darle coherencia dentro de un país que comenzaba a acercarse a los estándares económicos y sociales europeo (Gómez y Miralles, 2017).

Si bien los abrumadores contenidos mínimos del currículo constreñían un enfoque metodológico profundo, sí que había flexibilidad a la hora de plantear la materia. Además, otra de las novedades importantes fue la aparición de una evaluación formativa que evaluase el proceso, a pesar de ser complementaria a la sumativa la relevancia está en la merma del peso del resultado potenciando la toma en consideración de aspectos procedimentales.

A partir de la LOGSE, las sucesivas reformas legales del sistema educativo han retrocedido en esa tímida apertura y el cambio real que ha acaecido en la enseñanza ha sido más estético que real. El cambio a una educación comprensiva nunca se ha llegado a producir, ya que en 2002 la LOCE volvió a reforma el sistema impidiendo que se pudiera hacer una evaluación significativa de la legislación anterior por su escaso tiempo de aplicación. Esta reforma, más conservadora, de la educación volvió a un planteamiento mayoritariamente tradicional-enciclopédico. Los contenidos procedimentales desaparecieron del currículo y el objetivo del sistema educativo pasó a fomentar una “cultura del esfuerzo” como garantía de aprendizaje, es decir, el estudio de una serie de contenidos determinados para la correcta realización de una serie de “pruebas de aprendizaje” estandarizadas, es decir, exámenes.

¹ Ley General de Educación (1970): ley orgánica que durante la dictadura puso las bases de la enseñanza actual, modernización luego ampliada según los estándares europeos

Gómez y Miralles (2017) defienden que los límites de esta ley vinieron por; un diagnóstico parcial y poco objetivo de los problemas del sistema educativo que no contó con los profesionales del sector; el menosprecio a un esfuerzo anterior que no estaba consolidado; el cierre y uniformización del currículo que no deja lugar a otros enfoques o prácticas metodológicas; y finalmente, la falla principal estuvo en considerar a los conocimientos de primer orden como un valor en si mismo, estos, tal y cómo se va a desarrollar en la tesis del trabajo, son herramientas que ayudan a desarrollar habilidades y capacidades que construyen el pensamiento, pensamiento, este último, que no puede desarrollarse si no se ponen en práctica cuestiones procedimentales.

La vida útil de esta reforma fue aún más corta que la de su predecesora, pues en 2006 se aprobó la LOE, tras un intenso debate entre los responsables políticos, la sociedad y los profesionales. Esta, sin embargo, mantuvo una perspectiva academicista y conceptual de la enseñanza, sobre todo en las Ciencias Sociales. La ley, a pesar de dar más peso a la enseñanza comprensiva, al menos en la teoría del currículo, no profundiza en la necesidad básica de comprender e iniciar en el manejo de la metodología disciplinar de las diferentes materias (Gómez y Miralles, 2017). La novedad que trajo esta ley fue la creación de una serie de competencias educativas, es decir, de aprendizaje de actitudes y procedimientos, que tenía que desarrollarse a partir del trabajo del contenido.

En 2013 la LOMCE volvió a reformar el sistema con un enfoque de nuevo conservador, a pesar de que mantuvo las competencias renombrándolas como competencias clave, también incorporó una serie de estándares de aprendizaje. Estos estándares de aprendizaje son los objetivos que el alumno debe alcanzar al concluir el proceso de aprendizaje. Si bien, estos podrían haberse convertido en un modelo de objetivos útiles hacia los que el docente podía encaminar la enseñanza el carácter obligatorio en su evaluación convierte en la practica al proceso de enseñanza en una mera preparación para la realización de ejercicio específicos. Es decir, el docente al tener la obligación de evaluar la totalidad de los estándares se ve constreñido en su práctica volviendo a centrar el proceso en los conceptos de primer orden.

Para concluir, todo esta fluctuación curricular se puede resumir a que en la práctica el debate del currículo en España ha girado en torno a la elección entre una enseñanza basada en el contenido o aquella que enseñara procedimientos, ganando este primero. Las humanidades son un ejemplo paradigmático de este debate, pues la historia se ha abordado claramente como una disciplina enunciativa, alejada del saber disciplinar o científico; el objetivo en el currículo histórico no es el desarrollo de un pensamiento histórico, sino una visión del devenir cronológico centrada en los hechos sin vacíos.

Así, la realidad de la innovación en el proceso de enseñanza ha venido de la mano de la introducción de algunas nuevas metodologías; las TIC; ejercicios propuestos en los manuales que fomentan el uso de fuentes o pruebas; o las imágenes como

documentos primarios omnipresentes en los libros de texto. Sin embargo, los estudios corroboran que el 80% del alumnado se sigue sintiendo pasivo en su aprendizaje, sobre todo en lo referente a las materias humanas, siendo la clase magistral el pilar de la enseñanza sin hacer uso frecuente de debates o ejercicios reflexivos (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015 apud Gómez y Miralles, 2017).

Además del problema legal de un currículo que estrangula las metodologías activas al introducir una ingente cantidad de contenidos mínimos, otra causa del lento cambio en las metodologías educativas en España está en la falta de modelos que poner en práctica que sirvan de guía al docente, según un informe de la OCDE 2009: “[...] los profesores españoles están correctamente formados en sus respectivas materias pero no en la metodología pedagógica [...]”. Es decir, la problemática del desarrollo de las experiencias educativas en España no es tanto un problema de la habilidad de los docentes sino de la dificultad de articular una pedagogía coherente dentro de un marco legislativo en cambio continuo y claramente discrepante (Cercadillo, 2015). Marco el cual carece de situaciones concretas que indiquen a los docentes fórmulas para transmitir las competencias y el contenido y sistemas que les permita evaluarlo (Gómez y Miralles, 2017).

En este sentido en los países germanoparlantes ha habido un salto cualitativo en torno a las investigaciones acerca de cuál es la mejor enseñanza posible. Anteriormente los debates en las investigaciones giraban en torno a las habilidades del profesorado o el análisis de los resultados que conseguían los alumnos, actualmente los estudios se centran en la calidad del proceso de enseñanza y en los procesos que resultan más exitosos en el proceso de enseñanza (Gautschi, 2015).

La propuesta de solución a esta problemática es bastante compleja ya que depende de mecanismos legales y de concepciones generalistas de la educación que requerirían de un gran consenso político y social para que se encarrilara. Mientras no cambie la conciencia política de un país en el que se utiliza la educación como arma arrojadiza y coto privado de los respectivos partidos en el poder, la solución dependerá principalmente de la habilidad del profesional en equilibrar las exigencias de un currículo incoherente en sus objetivos y metodologías, con experiencias genuinas de aprendizaje fruto de su formación, investigación o trabajo en equipo.

Muy recientemente el gobierno de la nación ha vuelto a traer a colación el debate educativo, en principio la propuesta de reforma presentada para el debate en la Cámara Baja pretende eliminar el carácter obligatorio de la evaluación de los estándares de aprendizaje, cuestión en principio positiva por las cuestiones ya argumentadas. Si bien, los partidos conservadores ya han puesto de manifiesto su voluntad de tumbar la legislación y enterrarla con su propia concepción de lo que debería ser el sistema educativo. Por lo que, la conclusión que se podría sacar de esta disertación sobre el marco legal es que los docentes y profesionales tendrán que seguir haciendo ejercicios

de equilibrismo intentando aunar una legislación y una concepción disciplinar del aprendizaje, mientras siguen acumulando en sus planteamientos metodológicos leyes orgánicas legislatura tras legislatura.

Línea de acción educativa

Para superar la tradición enciclopédica de las Ciencias Sociales que basa el aprendizaje en una labor eminentemente memorística, propongo abordar el diseño de la asignatura a partir del cambio conceptual, centrándonos en desarrollar especialmente las capacidades que intervienen en el pensamiento histórico, habilidades cognitivas de segundo orden que requieren de la experiencia directa para su desarrollo. Con este fin el libro de texto pasa de ser el pilar del diseño de la materia a un mero apoyo como recurso enciclopédico, en su lugar toman el relevo actividades de aprendizaje que requieran de una participación activa del alumnado.

La dificultad de combinar aprendizajes más procedimentales en detrimento del contenido *per se* es la justificación ante las autoridades de que, a pesar de no estar dando un materia de forma academicista, se están enseñando conceptos de primer orden aún así. Este impedimento se soluciona utilizando el contenido curricular como medio en torno al cuál orientar estas actividades de aprendizaje. Además, tal y como se defiende más adelante, en historia el contenido es esencial para aportar significación a conceptos estructurales y disciplinarios de la materia, por lo que es posible trabajar el desarrollo de habilidades de pensamiento, como el pensamiento crítico, mientras se enseña y memoriza contenido.

2.2 Aprendizaje significativo a través de la emoción: La motivación

Previamente, antes de afrontar la tesis principal del trabajo y las diferentes vías que se pueden abordar para producir un cambio significativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario aproximarse a uno de los factores externos a la disciplina que influye de manera decisiva en el proceso de aprendizaje de cualquier materia, la motivación.

La actitud previa al abordar cualquier proceso en la vida resulta decisiva en el resultado final, pues la predisposición condiciona todo el proceso y por lo tanto también el rendimiento. En referencia al ámbito pedagógico, la mayoría de las investigaciones neurocientíficas realizadas confirman que el aprendizaje aumenta en significación y calidad si se conecta con las emociones (Ortiz, 2009), estas emociones activan la motivación y dirigen aquello aprendido hacia unas vías de recuerdo sólidas (Ledoux, 1994 apud López et al., 2017).

La cuestión, entonces, giraría en torno a las vías de acción más adecuadas para conseguir activar esta emoción durante el aprendizaje. Carrasco (Domínguez y Riveiro,

2017) defiende la necesidad de acercar las materias con problemas cercanos y entendibles a los alumnos, es decir, cercanos o con alguna vinculación con su realidad, estas fuentes de proximidad son las que actuarían de puente entre el contenido que se está impartiendo y la emoción e interés personal del alumno.

Estas propuestas necesitan principalmente de dos, un buen planteamiento y un proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, es necesario hacer un esfuerzo por conectar el contenido e intentar trasladarlo para darle una forma más cercana y próxima al alumno, este proceso de adecuación de contenido y de desarrollo de estrategias metodológicas ha de llevarse a cabo a partir de una estrecha cooperación entre departamentos y el propio profesorado si se quiere alcanzar el éxito, pues las propuestas curriculares tienen que guardar la rigurosidad conceptual y disciplinar, a la vez que se hacen lo suficientemente cotidianas y corrientes para que el alumno las pueda sentir cómo propias. Para realizar esta labor de sinergia se necesita de un trabajo original y creativo. Finalmente, es muy complicado acercar una disciplina a un alumno si esta aproximación se realiza con una metodología tradicional con un aprendizaje eminentemente pasivo, son necesarias metodologías de enseñanza activas. La realidad actual es una aula donde los docentes, por diversas cuestiones y problemática, rara vez dejan espacio al debate, la participación o el diálogo sobre la materia; como ejemplo Salazar y Jiménez (Sáez, Molina y Barriga, 2017) corroboran en un estudio sobre la didáctica de la historia que únicamente el 54% de los alumnos declaraban cierta regularidad en discusiones sobre algunos temas de actualidad. La cuestión principal del papel que ocupa el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que motivación se disipa si en vez de participar y formar tu propio aprendizaje, pasas a ser un mero recopilador del saber de otros.

Esta vinculación con la realidad cotidiana del alumnos, esta unión entre la teoría académica con su propia realidad se puede trasladar a cualquier materia del currículo. Si bien, las humanidades, por su propia naturaleza disciplinaria, tienen más posibilidades de conectar con la realidad del alumno; las ciencias naturales también tienen muchas posibilidades pues, aunque es más complicado que su cuerpo teórico sea entendido como propio de cada alumno, estas pueden trasladarse al método empírico, vertiente práctica que genera una experiencia personal mucho más significativa y duradera.

Concretamente en las Ciencias Sociales Bain (2005) aboga por problematizar la disciplina. Esta propuesta iría encaminada a un enfoque más disciplinar y menos enciclopédico, al igual que los profesionales construyen su conocimientos histórico en torno a preguntas concretas, esta materia ha de acercarse al alumno de la misma manera. Vinculado a la motivación esta metodología problematizadora del currículo tiene muchas ventajas, ya que; al poner al alumno en el papel de buscar respuestas a cuestiones concretas, el alumno ha de tomar parte activa en el aprendizaje seleccionando, estructurando y organizando el contenido histórico; también, con una

correcta planificación del currículo las preguntas que estructuren la materia pueden vincularse a problemas o cuestiones que, salvando las distancias, tengan un reflejo en el presente y realidad del estudiante, todo presente tiene su origen en el pasado (Sáiz, 2013 apud Gómez y Miralles, 2017).

Otro de los trabajos que nos acercan a la motivación es una investigación que busca las mejores prácticas docentes para que los estudiantes puedan adquirir un conocimiento histórico relevante y las bases del pensamiento disciplinario de la materia (Gautschi, 2017). Las conclusiones del estudio corroboran la argumentación que se está desarrollando en este epígrafe del trabajo, pues aquellas experiencias docentes que los alumnos más apreciaban y cuyos resultados se perfilaban como los mejores, eran aquellas que; a partir de un enfoque de aprendizaje activo permitían a los alumnos desarrollar sus propias competencias, buscando fuentes y evidencias, haciendo preguntas al contenido y creando hipótesis; y además se basaban en actividades que podían poner en relación con sus propias vidas y con su propia experiencia en el mundo. Para el éxito de estas sesiones fue necesaria una exhaustiva y correcta planificación y diseño de las actividades, además de facilitar al alumno unas instrucciones claras.

En definitiva, ambos estudios nos revelan que, bajo el prisma de la motivación, una buena clase de historia es aquella en la que se realizan tareas específicas, con una metodología del aprendizaje activo, que son significantes para la vida de los estudiantes, ya sea por la conexión con su historia y experiencia personal o por acercarle la materia de forma que le plantee interrogantes en los que vea problemas que reconoce.

Línea de acción educativa

En primer lugar, orientando el aprendizaje hacia formas más activas ya se está trabajando en aumentar la motivación del alumno, al menos en el primer momento de la actividad educativa en la que se le plantea un reto o cuestión que ha de resolver. Esta participación activa del alumno en el aprendizaje ya se ha defendido en el plan de acción didáctico del primer epígrafe.

La siguiente cuestión que hay que abordar en clase es remarcar la utilidad concreta de cada aprendizaje, poner ejemplos contemporáneos y cotidianos que sirvan para mejorar la comprensión o dar significación. Estos ejemplos son más escasos en los contenidos de primer orden pues, mientras en las Ciencias Naturales sí que se podrían poner ejemplos cotidianos debido a la interacción continua de los alumnos con el mundo físico, en las Ciencias Sociales los conceptos son más abstractos y, aunque sí que interactúan y están en contacto con ellos, estos son estructuras complejas de interrelaciones sociales, económicas o políticas que el alumno ve como ajenas a su persona. Por lo tanto la utilidad cotidiana del aprendizaje de las Ciencias Sociales hay que centrarlo en contenidos de segundo orden, es decir el desarrollo de estructura y habilidades de pensamiento. Un ejemplo muy práctico y sencillo es introducirse en las

redes sociales y mostrar la burda y constante manipulación a la que pueden ser sometidos si no trabajan en desarrollar habilidades de crítica y autonomía intelectual.

Finalmente, otra línea para aumentar la motivación es diseñar actividades atractivas para el alumno, si bien este “atractivo” dependerá del; contexto cultural, de la edad de los alumnos, de la materia a impartir, de los recursos a los que se pueda acceder para la actividad, del contexto y folclore locales, en definitiva, una multitud de condicionantes que convierte en estéril un debate sobre una propuesta concreta sin saber el entorno concreto del grupo clase. La cuestión que tendrían en común todos estos temas “interesantes” es que fueran sentidos como propios de la cultura, contexto y de la estructura simbólica de los propios alumnos.

3. Retos específicos de las Ciencias Sociales

En esta segunda parte del trabajo se abordan algunas de las dificultades generales de la enseñanza, cómo son la motivación y el cambio metodológico, haciendo especial hincapié en su vertiente específica en la didáctica de las Ciencias Sociales. A pesar de que las indicaciones de la línea 1 del TFM aportadas por la facultad recomendaban diferenciar y tratar por separado los retos generales y específicos de la docencia, en este trabajo, a excepción del segundo punto ya expuesto sobre el marco teórico y legislativo, se han tratado los restos de forma conjunta para no romper la línea discursiva y mantener la coherencia en la argumentación.

3.1 La utilidad de la enseñanza

Perspectiva general

Tal y como se ha expuesto al principio del trabajo, actualmente la educación obligatoria adolece de objetivos claros y específicos, los cuales, más allá de conceptos específicos, no dejan claro lo que se espera que los alumnos aprendan. La realidad es que la percepción del alumnado acerca del contenido académico es escéptica, si bien tradicionalmente se ha asociado la poca utilidad práctica a los conocimientos de las humanidades, las ciencias tampoco se libran de la pregunta más repetida por los adolescentes: “y esto ¿para qué me sirve?”.

Tal y como ya se ha presentado, la pedagogía ha confirmado en multitud de estudios que el aprendizaje no se desarrolla de forma ajena a las emociones, por lo que una actitud desinteresada o escéptica puede condicionar de forma temprana el resultado del proceso. Por otro lado, si se consigue conectar las emociones con el contenido el aprendizaje resultante es profundo y de calidad (Ortiz, 2006).

Además de la vertiente de motivación, que ya se ha analizado, de todos estos estudios se desprende la importancia de saber transmitir la relevancia de aquello que

vamos a enseñar para predisponer de forma positiva al aprendizaje. Carretero et al. (1991), en este sentido, defiende la necesidad de plantearse tres preguntas que pueden aplicarse a cualquier materia; ¿para qué enseñar historia?, ¿qué enseñar de la historia? y ¿a quién enseñar historia?. En definitiva, se trata de saber lo que se espera del proceso de aprendizaje, teniendo claras las metas educativas, qué es lo necesario para desarrollar ese conocimiento, y finalmente, la adaptación de los métodos según las dificultades del contexto.

Perspectiva específica en las Ciencias Sociales

Siendo la metodología y su adaptación al contexto tratadas más adelante, pasamos a centrarnos en la relevancia de las materias de Ciencias Sociales en el currículo, ¿por qué deberían asignaturas como la historia o la geografía estar presentes en la enseñanza obligatoria?

Tradicionalmente la enseñanza de estas materias se han justificado como forma de crear y transmitir un sentimiento de pertenencia a una nación o a un grupo concreto con características que se consideraban diferenciadoras. Es decir, la historia se utilizaba como vehículo para persuadir a los futuros ciudadanos del “verdadero conocimiento histórico”, conocimiento que normalmente era monolítico y de perspectiva única sin dar lugar a interpretaciones que lo contradijesen (Carretero, 2011 apud Cercadillo, 2015).

Esta justificación nacionalista de la historia se ha ido abandonando, sin llegar a desaparecer de las aulas. Actualmente el foco de la relevancia de las asignaturas de Ciencias Sociales está puesto en cómo la comprensión y el conocimiento del pasado nos puede permitir analizar y entender el presente, para a su vez contribuir a la orientación individual de la vida² (Rüsen, 2005 apud Cercadillo, 2015). Es decir, el pasado está intrínsecamente relacionado en prácticamente todos los aspectos de nuestro presente y está incorporado en la mayoría de los conceptos, siendo esta relación la que aporta el significado concreto a cada uno de ellos, como defendía Lee en sus obras “no podemos escapar del pasado”. Es más, nuestro conocimiento de la realidad presente exige inevitablemente un conocimiento del pasado (Carretero et al., 1991)

Por lo tanto en primer lugar, la relevancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales radicaría pues en su propia naturaleza. El estudio de todo aquello relacionado con lo humano³ sería necesario debido a que la sociedad actual es el resultado de la evolución histórica en todas sus vertientes. Por lo tanto, ya que la educación obligatoria tiene como objetivo último dar las herramientas necesarias a los jóvenes para desenvolverse en el mundo durante la vida adulta, qué mejor manera para comprender el

² Uno de los objetivos intrínsecos de la disciplina histórica es la conexión entre pasado-presente-futuro.

³ Desde el espacio en el que la humanidad se ha ido desarrollando (geografía), hasta la producción material (arte y artesanía), pasando por los resultados que han dado las diferentes interacciones a lo largo del tiempo física (historia) como intelectualmente (filosofía).

funcionamiento del mundo y saber como desenvolverse que ser consciente de como ha llegado a ser lo que es actualmente.

Para poder desenvolverse de forma satisfactoria en la sociedad se precisa, además, de autonomía, y esta sólo puede conseguirse a partir del desarrollo de la capacidad crítica. Aquí yace otro porqué de la necesidad de las Ciencias Sociales, “se precisa de una educación histórica que posibilite una revisión crítica [...] de las asunciones interpretativas [...] esto permite contrastar versiones, con un estudio abierto racional y crítico” (Rogers, 1967 apud Carretero et al., 1991).

La historia, en definitiva, aporta la comprensión de la naturaleza social y la del individuo como ser humano, permite una existencia consciente de todo el bagaje de su herencia cultural y una comprensión crítica de las actitudes, valores e interpretaciones del pasado de su grupo social. Todo esto es el conocimiento intrínseco a través del cual se ve y se interpreta la realidad; es, en definitiva, un condicionante que sesga la realidad y del que tenemos que ser conscientes para ser capaces de superar las ideas presentistas y localistas sobre el mundo, pudiendo así decidir e interactuar de manera crítica y genuina con nuestro entorno.

Estas enseñanzas, que en definitiva ayudan a vivir en sociedad pueden tomar diferentes vertientes en cuanto a la formación ciudadana o en valores. Aportaciones que reforzarían la relevancia de las Ciencias Sociales en el currículo, pero que se tratarán más adelante en el apartado referido al enfoque curricular.

Finalmente, hay que hacer referencia a la necesidad de este tipo de materias en el currículo debido a su valor en el desarrollo de habilidades cognitivas, tanto generales como específicas de la disciplina. Los contenidos de la historia, la geografía o la filosofía permiten el trabajo de la memoria, la síntesis, o el desarrollo de conceptos de segundo orden como el análisis de fuentes, la causalidad o la empatía. En definitiva, desarrollan la capacidad de gestión de la información.

Estudios recientes (Cercadillo, 2015) han sondeado la opinión de los docentes en España y han confirmado que son estas justificaciones expuestas en este epígrafe las que evidencian la relevancia de este tipo de materias en el currículo de la enseñanza obligatoria. Uno de los docentes del estudio justificaba la historia como clave para una educación humanística de los jóvenes, necesario para el pensamiento crítico. Por otro lado, otro docente hacía referencia al “objetivo de transformación” (Lee, Slater, Walsh, White, 1992 apud Cercadillo, 2015), según el cual la razón para enseñar historia no es que cambie a la sociedad, sino que cambia a los estudiantes; cambian lo que ven en el mundo y como lo ven.

La declaración de este último profesor haría referencia a la existencia consciente del individuo en sociedad de la que se ha hecho referencia previamente y que, personalmente tras mi experiencia como estudiante y profesional de la didáctica, considero la aportación más relevante de estas materias al bagaje intelectual del alumno.

Línea de acción educativa

Para el desarrollo de todos aquellos objetivos que se han expuesto en este epígrafe⁴ durante la educación secundaria es necesario la drástica reducción del contenido, pues solo con una mayor profundización en él se conseguirían alcanzar de forma satisfactoria las metas educativas. Pues tal y cómo ya se ha hecho referencia en este trabajo, para enseñar a pensar se necesita practicar pensando (Carretero et al., 1991). La amplitud de temas, las diferentes vertientes que tienen y la escasez de tiempo disponible para abordar un currículo con unos objetivos tan generalistas impiden que se desarrollen de forma satisfactoria aquellos aspectos que en principio son los que justifican la relevancia e inclusión de estas materias en la enseñanza obligatoria.

Una enseñanza significativa de la historia con la que se alcanzarían los objetivos de relevancia expuestos sería aquella que no se estudiase como un discurso narrativo a memorizar, sino que mostrase cómo se representan y se dan significado a los acontecimientos del pasado, y como a partir de ese pasado se construye el conocimiento histórico. Es decir, aquella que utiliza los contenidos de primer orden⁵ para sobre ellos desarrollar los de segundo orden. Si bien, para poder alcanzar estos objetivos sería necesario un cambio en la metodología abordando la problemática del enfoque curricular. Es decir, seguir la línea de acción defendida en el planteamiento del currículo con un libro de texto como mero apoyo, y un contenido de primer orden que fuera un medio para el desarrollo y la práctica de capacidades de pensamiento, concretamente el pensamiento crítico y la autonomía intelectual del alumno.

3.2 El cambio metodológico

La metodología es la forma en la que el profesional de la educación va a abordar la enseñanza de una materia o contenido concreto. En este proceso de aprendizaje el docente no está solo en su labor sino que necesita de la participación, aunque sólo sea de forma pasiva, del alumno, por lo que la forma de enseñar también estará condicionada por este último. El objetivo principal de los principios metodológicos debería ser proporcionar una fundamentación teórica a través de la cual el docente pueda adaptar el aprendizaje a las necesidades y a las realidades concretas de los alumnos, con el fin de provocar un aprendizaje lo más significativo y completo posible.

⁴ Comprensión del presente, desarrollo autónomo de la persona en sociedad y el necesario desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para el pensamiento crítico.

⁵ Los contenidos en las Ciencias Sociales pueden dividirse en; contenidos de primer orden que hacen referencia al conocimiento factual, y contenidos de segundo orden que son los metodológicos, aquellos que comúnmente se conocen como “oficio de historiador”.

Por lo tanto, volviendo a las tres cuestiones fundamentales de la didáctica de Carretero⁶, la metodología sería el siguiente paso en el proceso, “¿qué enseñar de la materia?”. Es decir, una vez se tienen los objetivos y las metas educativas concretas que se van a desarrollar, se diseñan los instrumentos y los contenidos a partir de los que se va a desarrollar el proceso de aprendizaje, ya que los contenidos van indisolublemente unidos a los métodos que van a utilizarse para transmitirse.

En este sentido, tal y como ya se ha expuesto, los autores diferencian entre dos tipos de contenidos; los de primer orden y los de segundo orden. El enfoque metodológico variará sensiblemente dependiendo de cuál de los dos tipos de contenido prime en el currículo.

Evolución metodológica en España

Como se ha podido apreciar, en los últimos 30 años el marco educativo en España ha estado en extremos opuestos, debido al “zigzag curricular” ya adelantado en el inicio del trabajo. El cambio metodológico comenzó con una tímida transición de una enseñanza puramente descriptiva, y por lo tanto de metodología tradicional y memorística, a otra en la que se buscó una educación comprensiva, si bien sin una metodología u objetivos claros (Carretero et al., 1991).

Ya en tiempos más recientes, y a pesar de la legislación, este cambio metodológico sigue en desarrollo, en él se pretende abordar objetivos en la enseñanza que generen un aprendizaje significativo en el alumno, no tanto en función del contenido sino en relación a las capacidades cognitivas y sociales. Como ya se ha comentado en la relevancia, las Ciencias Sociales son un buen campo de trabajo para el desarrollo de habilidades cognitivas, tanto generalistas como específicas, con la finalidad última de dotar de mayor libertad y autonomía intelectual a los estudiantes. Legalmente la LOMCE (2011) obligó a establecer una serie de “competencias clave”⁷ en el currículo, garantizando así la formación integral del alumno en todas y cada una de las materias. Estas competencias asegurarían el desarrollo de ciertas capacidades y actitudes relacionadas con el pensamiento formal y no con el contenido de la materia. En principio el texto legal estaría en la línea de permitir y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la asertividad y la autonomía intelectual; si bien, la abrumadora cantidad de contenido difumina estos objetivos de fondo y desvía el aprendizaje hacia una mera meta reproductiva.

⁶ ¿Para qué enseña una materia?, ¿qué enseñar de la materia? y ¿a quién se enseña la materia? (Carretero et al., 1991)

⁷ Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada (DeSecO 2003). Concretamente supondría un “conocimiento en la práctica [...] un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales [...]” (Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>)

Es decir, a pesar de apreciarse un cambio en el enfoque metodológico de la educación en general, el marco legal es engañoso puesto que sigue primando la enseñanza tradicional al exigir unos contenidos mínimos considerables y al imponer al docente su evaluación según unos estándares obligatorios. Esta situación ha llevado a que el mayor impacto tangible de los últimos años en los métodos de aprendizaje en España haya venido de la mano de la implantación de las TIC en las aulas. Si bien, en muchas ocasiones este cambio metodológico ha sido superficial y simplemente se ha limitado al cambio de soporte a partir del cual se accede a la información, pero sin producirse un verdadero salto cualitativo. Esto se debe a que en realidad siguen prevaleciendo los métodos tradicionales en la enseñanza, con la clase magistral como máximo exponente, apoyándose en las nuevas tecnologías como mero apoyo o como forma novedosa de presentar el mismo contenido.

Metodologías activas en España

A pesar de las dificultades de conciliar un currículo enciclopédico con las nuevas formas metodológicas y objetivos de aprendizaje, cada vez es más común el fomento de metodologías activas en las que, dando un papel activo al alumno en el proceso de aprendizaje, se consigue un aprendizaje más profundo y significativo y en consonancia con el desarrollo de los contenidos de segundo orden.

En mi experiencia particular, sobre todo en las prácticas, he podido comprobar cómo se han generalizado estas nuevas metodologías, especialmente la del trabajo cooperativo⁸. Siendo este último la fórmula más utilizada para intentar abordar la enseñanza desde la perspectiva del cambio conceptual. En esta forma de trabajo el contenido no es el fin último del aprendizaje sino el medio. A través de los conceptos del currículo se desarrollan una serie de trabajos o actividades grupales en las que el alumno ha de tomar parte activa en su proceso de aprendizaje, convirtiendo al profesor en un mero guía. Este debe encargarse de enmarcar el proyecto, encaminar el proceso de aprendizaje y de reorientarlo y guiarlo mientras tiene lugar, marcando las diferentes etapas del aprendizaje.

Con estas nuevas metodologías de aprendizaje se consiguen desarrollar conceptos de segundo orden en las materias, además de mejorar destrezas sociales y académicas generales como; la citación bibliográfica, la estructura de un ensayo, la redacción o la corrección ortográfica. En definitiva, se conseguirían fomentar los objetivos de aprendizaje que buscaban aumentar la autonomía e independencia intelectual del alumno.

⁸ Es un enfoque didáctico que se basa en el aprendizaje activo del alumno a partir del trabajo de una serie de actividades de forma grupal con sus iguales de clase. Esta forma de trabajar permitiría el desarrollo de habilidades sociales a la vez que se desarrollan los objetivos de la materia.

Metodología de las Ciencias Sociales

Todos estos cambios expuestos han transformado especialmente la didáctica de las Ciencias Sociales. La mayoría de los autores han puesto el foco en la importancia de construir y desarrollar el pensamiento histórico, además de las habilidades necesarias para la interpretación del pasado; todo ello iría en detrimento del conocimiento conceptual y memorístico que ha pasado de ser un fin en si mismo a un mero vehículo a través del cual poder practicar y desarrollar habilidades del pensamiento formal (Domínguez, 2015 apud Gómez et al. 2017; Lévesque, 2011 apud Gómez et al., 2017). Estas habilidades que forman el pensamiento histórico se resumen en el *Big Six* (Seixas y Morton, 2013) o comúnmente llamado el “oficio de historiador”, que son desarrolladas en el epígrafe homónimo. En definitiva, el cambio que se ha producido por el paso de una historia memorística, en la que había que describir los hechos, a una explicativa, en la que se hace necesaria la comprensión de estos hechos.

En España las investigaciones actuales sobre didáctica están revelando que, a pesar de la falta de marco teórico y de desarrollo conceptual del currículo, la maestría y la innovación de los docentes permiten el desarrollo de conceptos de segundo orden en el alumnado. Sin embargo, los resultados son irregulares y aislados, por lo que es necesario realizar “un trabajo que relacione las investigaciones y las experiencias docentes [...] para contribuir al desarrollo de estrategias docentes específicas que puedan ser usadas a través de diferentes culturas, y puedan reforzar el acercamiento disciplinario a la historia dentro de los diferentes currículos” (Cercadillo, 2015, p.116).

En este sentido, si ampliamos el foco de la investigación y nos fijamos en los países anglosajones, estos ya poseen un marco teórico y de trabajo de campo abundante a partir del cual lanzar hipótesis y conclusiones. Muchos de estos estudios intentan responder a la pregunta de, “¿qué estrategias didácticas hay que desarrollar para mejorar el aprendizaje en conceptos de primer y segundo orden en la historia?”. La mayoría de ellos fomentan estudios profundos de la materia para ayudar al desarrollo de un *framework*⁹ que permita posteriormente al alumno construir de forma autónoma su propio conocimiento histórico. “El currículo inglés ya ha dejado claro que la historia no se trata de memoria sino de la competencia que permite desarrollar un discurso histórico a través del pensamiento histórico” (Cercadillo, 2015, p.130)

En España los únicos aspectos conceptuales que se tratan de forma explícita en el currículo de forma substanciada son; la multicausalidad y la periodización. Si bien,

⁹ Del inglés: infraestructura, almacén. En este contexto se refiere al marco conceptual y de significación que se va formando con la práctica del pensamiento histórico y que es a partir del cuál se construye el conocimiento histórico. Sería el equivalente didáctico de la “red conceptual”.

por ejemplo en el currículo aragonés¹⁰ estos conceptos de segundo orden son engullidos por la abrumadora cantidad de materia y contenidos mínimos que apenas dejan tiempo para el desarrollo de estos metaconceptos. A pesar de esto, estudios recientes reflejan una evolución positiva en las practicas docentes en cuánto a planteamientos didácticos alejados del tradicional-enciclopédico, no obstante no son esfuerzos coordinados ni siguen un modelo específico (Cercadillo, 2015). Todos estos esfuerzos didácticos se orientan al desarrollo del pensamiento histórico, cuestión tratada en el epígrafe “el oficio de historiador”.

Línea de acción

Como se acaba de exponer, el cambio metodológico que se ha producido apunta a que la historia debe ser transmitida como una disciplina de enseñanza, investigación y análisis, que inste a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento históricos (Carpente, López-Facal 2013 apud Salazar-Jiménez et al., 2017).

Son muchos los autores que proponen la conversión del aula en un “laboratorio histórico”, en este espacio el objetivo sería la práctica del pensamiento histórico y de los metaconceptos que lo estructuran. Para ello las investigaciones corroboran que la mejor forma de ponerlo en práctica es a través del trabajo cooperativo, dado que genera relaciones de compromiso y apoyo entre el alumnado además de fomentar habilidades sociales y académicas (Salazar-Jiménez, Orellana, Muñoz y Bellati, 2015).

Si bien, a la hora de abordar estas nuevas metodologías cabe preguntarse si es cierto que este cambio en los métodos produzca una verdadera mejora de la comprensión de la materia. El trabajo de campo así lo confirma, si bien, estas investigaciones también demuestran que el contenido es necesario para un correcto desarrollo del pensamiento histórico (Carretero et al., 1991). Es decir, para un correcto desarrollo del pensamiento histórico se necesita del apoyo de una serie de modelos conceptuales concretos que ayuden en el proceso de comprender y ejemplificar estos procesos.

En este sentido, el sistema de enseñanza en la provincia canadiense de Quebec (QEP) representa una buena forma de orientar el currículo en torno al cambio metodológico propuesto en este epígrafe, a la vez que no se deja de lado el contenido histórico (Chapman y Wilschut, 2015). El currículo quebequés plantea un acercamiento práctico al pasado con el objetivo de desarrollar conceptos abstractos relacionados con la disciplina histórica. Este acercamiento a realidades complejas se hace a través de un “foco de estudio” inicial, este es un contenido concreto, un concepto, a partir del cual el

¹⁰ Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, número 106, del 26 de Mayo de 2016. (Recuperado de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60)

alumno pueda usarlo como una herramienta para interpretar y comprender esas realidades sociales. El actual sistema incita al estudiante a memorizar «datos factuales» además de entenderlos e interpretarlos cuando es necesario (Martineau, 2010). Estos conceptos iniciales son elegidos de forma consciente y van acompañados de una serie de conceptos específicos, de más fácil comprensión, para que le den sentido. El objetivo es; que trabajen con el concepto en ese contexto concreto que les proporciona el profesor; que con ese trabajo el alumno pueda desarrollar una comprensión profunda del mismo; y que esa comprensión profunda permita al alumno hacer uso de ese mismo concepto en otras realidades sociales con contextos completamente distintos, siendo consciente de las semejanzas y diferencias que ese concepto tiene en diferentes contextos. Los conceptos seleccionados son transversales, por lo que su comprensión permitiría también relacionar el pensamiento histórico con el presente y alcanzar una mejor comprensión de la realidad contemporánea. Los resultados de este programa educativo reflejan una mejora general del nivel de comprensión (Chapman y Wilschut, 2015)

En definitiva, se puede concluir que, actualmente, el cambio metodológico del currículo va orientado a restar importancia al contenido memorístico de conceptos y hechos en pos de un mayor desarrollo y puesta en práctica de habilidades cognitivas de segundo orden. En las Ciencias Sociales se pretende fomentar el pensamiento histórico para que el alumnado llegue a comprender la historia y para ello debe dominar, o cuanto menos entrar en contacto con metaconceptos abstractos que son los que articulan el conocimiento histórico como; la multicausalidad, el tiempo histórico, el análisis de fuentes o la conexión entre pasado y presente.

La cuestión principal es que esa comprensión de la historia nunca se podrá alcanzar si suprimimos el contenido concreto que nos aportan los datos y los hechos históricos. Por supuesto, es necesaria una concepción mucho más activa del aprendizaje de las Ciencias Sociales y los alumnos han de enfrentarse a lo que comúnmente se denomina “oficio del historiador”, si bien, este cambio metodológico no debe olvidarse de la importancia de los conceptos dentro de un contexto concreto, ya que estos son los que proporcionan ejemplos específicos y los que, en el fondo, aportan el significado; significación que, aunque sea parcial, el alumno necesita para una comprensión profunda, pues el pensamiento abstracto es algo que ha de construirse con la práctica a partir de cuestiones concretas que están firmemente asentadas.

Para poder llevar a cabo a la realidad esta línea de acción didáctica es obligatorio un cambio en los instrumentos de evaluación. Tanto los autores citados como mi propia experiencia confirman que el cambio metodológico, de forma irregular y progresiva, se está produciendo. Si bien no se puede pretender cambiar la metodología de aprendizaje sin cambiar los métodos a partir de los cuales analizamos los resultados del proceso. Es decir, es de vital importancia para un correcto aprendizaje del alumno que la evaluación

y la metodología de una asignatura sean coherentes entre sí. Si la metodología utilizada dista de la forma tradicional-enciclopédica y se pretende desarrollar objetivos de aprendizaje referentes al pensamiento formal, esta innovación en ley método también debe trasladarse a las formas de valorar la destreza en el uso de esas habilidades y metaconceptos huyendo de la evaluación sumativa. Estas nuevas formas requieren nuevos instrumentos ya que no sería coherente ni positivo evaluar de forma tradicional el grado de adquisición de las destrezas que desarrollan este tipo de metodologías activas de aprendizaje, pues en principio el contenido, tal y cómo se ha hecho referencia, es sólo el vehículo y no el fin último.

Las nuevas formas de evaluación principalmente abogan por una evaluación formativa¹¹, es decir, que tengan en cuenta todo el proceso de aprendizaje desde el inicio. La problemática con estos instrumentos de evaluación es que se requiere de una implicación mayor por parte de los profesionales ya que, mientras la metodología de evaluación tradicional tiene en cuenta principalmente el resultado del proceso de aprendizaje en forma de prueba final; en una evaluación formativa se requiere de una evaluación continua del alumno en cada fase del aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes variables desde su actitud hacia el proceso, hasta su implicación, pasando por el grado de desarrollo de ciertas habilidades sociales y cognitivas. A pesar de requerir una mayor carga de trabajo, estos instrumentos son más justos y equilibrados porque tiene en cuenta del nivel que parte cada alumno y su avance relativo, es decir, premia el esfuerzo y la actitud y no solo las capacidades del estudiante. A pesar de ello no veo posible una puesta práctica únicamente con los instrumentos de la evaluación formativa, sino que la sumativa también sería necesaria especialmente para justificar ante las autoridades la labor educativa que se está realizando a la hora de evaluar los contenidos de primer orden que exige el currículo.

Finalmente, tampoco se puede pretender aplicar un nuevo modelo metodológico sin evaluar su proceso o identificar los fallos que han podido producirse, desde la coherencia de los objetivos de aprendizaje con la metodología propuesta, hasta las dificultades que han podido desarrollar los alumnos al tomar parte activa en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la mayoría de los autores (Lima y Pernas, 2015) ven la necesidad de realizar una autoevaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta autoevaluación tiene que producirse en las diferentes etapas del proceso y debe valorarlo, tanto de forma general como específica, analizando el papel de todos los actores, tanto de los alumnos, viendo las dificultades o implicación en el proceso, como del docente. No hay que olvidar que la pedagogía no es una ciencia

¹¹ Forma de evaluación que pondera y analiza el proceso de aprendizaje más que el resultado. Su primera aparición en el sistema educativo español vino de la mano de la LOGSE que defendía su uso conjunto a la evaluación sumativa.

exacta, puesto que se trabaja con personas todo habrá de supeditarse al contexto y adaptar las diferentes fórmulas a los diferentes escenarios.

3.3 El enfoque curricular

En los últimos epígrafes se acaban de exponer los argumentos que, tanto de forma general como específica de las Ciencias Sociales, defenderían una nueva forma de ver y llevar a cabo la enseñanza. Una nueva enseñanza con unos objetivos alejados de la reproducción memorística y encaminados a un aprendizaje comprensivo, desarrollados por una didáctica que huya de la tradicional pasividad del alumno en su aprendizaje y abogue por un papel más activo en que pueda desarrollar habilidades cognitivas del pensamiento abstracto.

La constitución española contempla el derecho a la educación y señala específicamente tres funciones de esta; la formación ciudadana y legitimación del Estado, la transmisión de cultura y socialización, y la formación del alumnado. Estos objetivos se han de desarrollar en un currículo concreto con un enfoque determinado y que deberá ser coherente con las exigencias de la realidad social en la que se inserta, es decir, tendrá que adaptarse al contexto en el que se vea envuelto el docente.

En este epígrafe se pretende, dentro de la línea argumental del trabajo, encontrar un planteamiento coherente para seleccionar la información que se ha de impartir en el currículo, en esta caso de las Ciencias Sociales. Obviamente esta selección tiene que estar en consonancia tanto con la metodología como con los objetivos de aprendizaje, en concreto se va a disertar acerca de los cinco planteamientos que fueron trabajados en la asignatura de *Diseño Curricular* según los objetivos de aprendizaje.

Perspectiva pragmática-laboral

Según esta perspectiva el currículo ha de orientarse a desarrollar en los alumnos conocimientos, destrezas o competencias que ayuden a mejorar su empleabilidad y que permitan que el alumno, en cuanto alcance la vida adulta, sea capaz de ganarse la vida de la mejor forma posible. Es decir, el objetivo último es garantizar el progreso económico, tanto del individuo, como el de la sociedad en la que se inscribe. En este sentido, la educación tiene la obligación de ir adaptándose y cambiando sus planteamientos siguiendo la evolución del mercado laboral, asegurándose que se están formando futuros empleados con las habilidades concretas que se precisen.

La disciplina de las Ciencias Sociales es esencialmente teórica por lo que, aparte de algunas habilidades cognitivas generales que se desarrollan, no aporta gran cosa a la economía, economía entendida en el sentido neoliberal del término, pues no enseña capacidades prácticas que se puedan desarrollar en un oficio.

Actualmente algunas de las últimas reformas de la educación han ido orientadas a fortalecer este enfoque pragmático del currículo para fomentar ciertas capacidades prácticas en los estudiantes, y algunas fuerzas políticas abogan por profundizar en esta vía considerando que la educación obligatoria debería formar a los estudiantes de la mejor manera posible para facilitar su incorporación al mercado laboral.

Personalmente no respaldo este enfoque del currículo; en primer lugar por el carácter teórico y cognitivo de las Ciencias Sociales, cuya función principal es desarrollar y estructurar el pensamiento; y en segundo lugar por la volatilidad e imprevisibilidad del mercado laboral del mundo contemporáneo, del cuál no podemos prever lo que va a demandar a sus futuros trabajadores en la próxima década.

Aunque la educación secundaria debe preparar a los estudiantes para saber desenvolverse en la sociedad, no considero que la vertiente puramente económica deba ser uno de los pilares de la enseñanza obligatoria, ya que esta puede desarrollarse en la posobligatoria.

Perspectiva del desarrollo cognitivo

Este enfoque curricular es un clásico de las Ciencias Sociales ya que tradicionalmente se han asociado con el desarrollo de habilidades del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico.

Según Gonzalez (2002), el pensamiento crítico es la capacidad para advertir que toda obra humana está realizada con un propósito, que el autor que la realiza tiene unos presupuestos e intereses y que todo ello está afectado por el contexto general en el que toma lugar el hecho. En este sentido la historia es una disciplina privilegiada pues es una ciencia interpretativa *per se*, por lo tanto hay infinidad de materiales en los que apoyarse para desarrollar el pensamiento crítico; la mejor forma de abordarlo sería a partir de fuentes secundarias que interpretaran un mismo hecho con puntos de vista diferentes, haciendo que los alumnos las analizaran y fueran capaces de desentrañar las razones de las divergencias argumentativas.

(Carretero et al., 1991) En este sentido este enfoque curricular sigue teniendo bastante peso, tal y cómo se ha argumentado al principio del trabajo cuando se ha abordado la relevancia de las Ciencias Sociales, muchos docentes argumentan la validez de estas disciplinas por su labor en el desarrollo de habilidades cognitivas generales; síntesis, redacción, análisis de fuentes o pensamiento crítico. Para el desarrollo de estas aptitudes cognitivas, se precisa de una metodología activa en el aprendizaje. Por ejemplo en la historia, el alumno tendría que analizar el bagaje detrás de cada interpretación histórica, ya que sino se correría el riesgo de caer en justificaciones simplistas, como caracterizaciones de “verdadera historia” a aquel relato cuya argumentación estuviera en sintonía con el consenso historiográfico del momento y de

“versión manipulada” a aquel relato cuya versión no encajase con la narrativa oficial de los hechos.

Personalmente considero este enfoque del currículo muy positivo, pues estaría en consonancia con uno de los objetivos principales que las Ciencias Sociales deberían promover, según la tesis argumentativa de este trabajo: la autonomía intelectual del individuo basada en el desarrollo pensamiento crítico. Si bien tiene que ser uno de los pilares del enfoque curricular, no tiene porque ser el único pudiendo desarrollarse en connivencia con otros enfoques que lo pueden completar y enriquecer.

Perspectiva socio-política

Este enfoque es otra de las justificaciones tradicionales del currículo de las Ciencias Sociales, pues la historia sirve cómo vehículo de la memoria colectiva, justificando y legitimando tradiciones, cultura y orden político de la sociedad del momento. En este sentido volveríamos a los objetivos del currículo que se exponían con la Constitución, concretamente aquel que hacía referencia a la “formación ciudadana y legitimación del Estado”.

Tradicionalmente las Ciencias Sociales se utilizaron como medio para cohesionar a la sociedad y construir una conciencia nacional sólida. Para lograr este objetivo se hizo uso de una historia parcial, sesgada en los relatos que no promoviesen ese sentimiento de unidad nacional y exaltando de forma desmesurada aquellos relatos que la favoreciesen. En tiempos más recientes con el desarrollo de una mayor conciencia humana, en derechos y dignidad de las personas, las Ciencias Sociales se han visto como el vehículo ideal para el desarrollo de valores como la tolerancia, la cooperación entre pueblos o el espíritu democrático, entendido este último como compromiso con el bien público.

No hay que olvidar que se está formando futuros ciudadanos, es decir, personas que en un breve periodo de tiempo van a pasar a formar parte de la ciudadanía activa que va a tener derechos políticos y poder de decisión, la escuela ha de ser donde confluyan el espacio público y el privado, por lo que su papel en la formación de la ciudadanía es esencial (Arendt, 1996). En sintonía con Arendt y otros muchos autores comparto que la escuela secundaria debería trabajar par crear una ciudadanía consciente, especialmente conveniente debido a la configuración del mundo contemporáneo en el que el bombardeo informativo es incesante; es fundamental trabajar en la alfabetización digital desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Todos estos objetivos de desarrollo, desde la tolerancia o el fomento de los valores democráticos, hasta la toma de conciencia de los jóvenes de su papel en la sociedad cómo parte activa en el proceso de toma de decisiones, son los que podríamos llamar “competencia ciudadana”. Si bien, pero este enfoque tiene algunos riesgos.

Personalmente considero este enfoque del currículo peligroso debido a la relativa facilidad con la que se puede sesgar. Aunque considero que en el currículo de las Ciencias Sociales se ha de hacer un esfuerzo en enfocar la enseñanza resaltando los avances y méritos de sistemas democráticos y justos, de la tolerancia y los derechos humanos, a la vez que se evidencian las consecuencias y retrocesos que se producen en contextos donde las derivas autoritarias tienen mayor presencia en la sociedad. Esta presentación ha de ser lo más equidistante posible, sin interpretaciones interesadas ni manipuladas, se han de ofrecer los hechos y presentar las opciones al alumno y permitir que sea él el que, una vez ha accedido al contenido, use la información para orientarse en el presente y hacia el futuro (Rüsen, 2002).

Estos riesgos pueden suprimirse o cuanto menos reducirse si el desarrollo de esta competencia ciudadana se hace en consonancia con el currículo de enfoque cognitivo, especialmente fomentando el pensamiento crítico. Considero pues, a este enfoque del desarrollo de la “competencia ciudadana” complementario. Abogaré especialmente por abordar la concepción que tienen los estudiantes de progreso, ya que la mayoría de ellos consideran todo lo nuevo mejor que lo anterior, si bien en la historia no todo lo moderno ha supuesto un avance real para la mayoría de las personas, en este sentido se “pueden confrontar ejemplos de regresión y de progreso en los asuntos humanos, y comprender cómo y porqué las cosas han cambiado tan a menudo para peor [...]” (Carretero et al., 1991).

Perspectiva enciclopédica

Este enfoque del currículo es aquel que prima en las materias de Ciencias Sociales y toma forma en el momento en el que el libro de texto, que debería ser una guía o elemento de apoyo, toma el rol protagonista en el planteamiento de la asignatura.

La problemática con este enfoque es la simplificación de la disciplina histórica, ya que se apartan aquellos contenidos que puedan generar debate para impartir la materia de una forma magistral y monolítica en la que el relato oficial es enseñado como un conocimiento acabo y auténtico, y no como una interpretación. En este sentido es común que los alumnos que hayan tenido un acercamiento a las materias de las Ciencias Sociales con este enfoque confundan el pasado con la historia, pues al aprender de esta forma el conocimiento lo memorizan de forma compacta sin plantear ningún interrogante.

En las investigaciones para la tesis doctoral de Concha Fuentes se aprecia que este es el enfoque de currículo mayoritario, además de recogerse el efecto que provoca en la percepción del alumno la perspectiva enciclopédica-tradicional, tanto en el interés por la materia cómo por su visión de la utilidad de esta. Aunque la mayoría de los alumnos califican la asignatura cómo “interesante” la gran parte de ese interés desaparece en cuanto se acercan a la asignatura con los métodos enciclopédicos

tradicionales, en los que el profesor es la parte activa y el alumno tiene el papel de receptor pasivo. Por otro lado, la valoración que se le da a la relevancia del aprendizaje de la materia es prácticamente nulo, pues los estudiantes no advierten la utilidad de esta asignatura más allá de que les proporcione algo de cultura (Fuentes, 2002).

Esta percepción tiene su fundamento en que el objetivo de este enfoque curricular es la memorización de una serie de información, contenido que normalmente se asimila de forma inconexa y sin un relato coherente más allá del orden cronológico, para luego reproducirlo de la forma más fiel posible en una serie de pruebas escritas.

La problemática de este tipo de enfoque curricular vendría por la falta de participación en el proceso de aprendizaje por parte del alumno, este último se convierte en una suerte de recipiente vacío que tiene que ser llenado con la memorización de una serie de contenidos. Esta forma pasiva de aprendizaje no solo merma la motivación y por lo tanto complica el aprendizaje, sino que, además, el carácter descriptivo de la materia convierte a la disciplina en un compendio de datos que hay que memorizar sin procesarlos ni comprenderlos, por lo que el aprendizaje es superficial.

Si bien esto no quiere decir que las disciplinas de sociales tengan que huir del contenido de primer orden, tal y como ya se ha argumentado en el cambio conceptual, el contenido específico es necesario ya que aporta ejemplos concretos y dan significación a conceptos abstractos de gran complejidad; el cuidado hay que ponerlo en vigilar que este no se convierta en el pilar central del currículo ni en el objetivo último del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Perspectiva metodológica

Este es el enfoque que aborda la materia como una disciplina científica y por lo tanto aboga por la enseñanza y la puesta en práctica de sus métodos disciplinarios. Es decir, es un enfoque eminentemente práctico cuyo objetivo es alcanzar el dominio de la materia a partir del desarrollo de ciertas habilidades y contenido de segundo orden. Esta corriente sería similar a la de desarrollo cognitivo, solo que en este caso se usaría el contenido como vehículo para que el estudiante tuviera que enfrentarse a los metaconceptos que estructuran la disciplina y que dan forma al trabajo de los profesionales de la materia.

El pensamiento histórico se define como “un proceso con un conjunto de procedimientos propios de la ciencia histórica que tiene como objetivo la interpretación del pasado” (Seixas y Morton, 2013). El problema con los procesos mentales que realizan los profesionales de las materias de las Ciencias Sociales es su complejidad y abstracción, este tipo de pensamiento es un acto antinatural porque se requiere de una serie de habilidades cognitivas que permitan organizar, contrastar y analizar para dar sentido a la información que se recibe del pasado. En este sentido el marco legal aboga por este acercamiento en el currículo, aunque sea solo en teoría; defiende el uso del

pensamiento histórico y el fomento de las capacidades que este desarrolla, al considerar falsa la afirmación de que los hechos hablan por sí solos, estos “solo hablan cuando el historiado apela a ellos”, en definitiva, “la historia es interpretar” (Orden ECD/494/2016).

Además de la abstracción y dificultad del pensamiento histórico, otra de las dificultades con las que se encuentra el docente que elige enfocar de esta forma el currículo es la falta de modelos cognitivos y didácticos. Tal y como ya se ha expuesto en la argumentación del cambio metodológico, la realidad es que en España hay una carencia de marco teórico que deja a los profesionales sin guía ni modelos a los que atenerse en el intento de implementar estas cuestiones en el proceso de enseñanza.

Multitud de autores recomiendan abordar la materia con este enfoque con la fórmula del “currículo problematizador”. La escuela de Ginebra¹² dentro de sus principios básicos considera que a estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos. Los autores defienden que la problemática con la historia es que tradicionalmente se ha abordado su enseñanza como una disciplina resuelta y se ha expuesto como un relato oficial y único que se ha de aprender; su propuesta es desvelar a los alumnos los grandes interrogantes que han motivado la investigación y el desarrollo de la ciencia histórica. En este sentido, se desarrollaría una de las cuestiones que se debatían en el enfoque anterior y es, la separación entre pasado e historia. La puesta en práctica de la investigación histórica en la enseñanza obligatoria permitiría a los alumnos concebir a la materia como una disciplina científica y al relato histórico como una interpretación influida por una serie de factores personales y de contexto.

Las propuestas metodológicas para el currículo problematizador (Cercadillo, 2015; Bain, 2005) parten siempre de un interrogante o problema histórico al que el alumno tiene que enfrentarse para buscar respuesta. Estos interrogantes se pueden organizar en torno a conceptos clave que puedan conectar diferentes partes del contenido. El estudiante toma parte activa en el proceso de aprendizaje y, guiado por el docente, tiene que hacer uso de las habilidades cognitivas propias del pensamiento histórico.

La dificultad de esta didáctica puede modelarse y ajustarse al contexto, buscando la práctica y desarrollo de diferentes capacidades cognitivas y poniendo en contacto al alumno con diferentes metaconceptos de la disciplina. Es “necesaria la empatía para saber las dificultades a las que se enfrentarían los estudiantes al abordar el pensamiento histórico” (Bain, 2005, p.2), es decir, dentro del diseño metodológico del currículo no hay que olvidar la perspectiva pedagógica pues las limitaciones a las que se enfrenta un docente a la hora de realizar una investigación histórica son diferentes a las de un

¹² Grupo pedagógico fundado por el psicólogo constructivista Jean Piaget en los años 70.

historiador, empezando porque el docente trabaja de forma mayoritaria con interpretaciones de otros, fuentes secundarias.

A pesar de las dificultades y de las mayores exigencias de planificación y tiempo para poner en práctica este tipo de currículo, la cuestión principal es que el alumno ya no verá la disciplina como un relato acabado sino que al tener que hacer uso de los métodos de la disciplina puede entrar en contacto con metaconceptos que le ayuden a conformar el pensamiento histórico; con ello se logra el objetivo educativo que impera en toda la argumentación de este trabajo, el pensamiento crítico, pues la práctica histórica hace que “al final los estudiantes cuestionen sistemáticamente las interpretaciones de la historia y que entiendan que esas diferencias dependen de las preguntas que se formulan, los criterios que se usan para seleccionar la información o el contexto” (Bain, 2005, p.4). Las habilidades desarrolladas por este currículo posibilitarían que el alumno tuviera la capacidad de interpretar y cuestionar su realidad individual y social.

Personalmente considero necesario transmitir a los alumnos la idea de que la historia es una forma más de conocimiento, a pesar de que la profundización en sus métodos no sea exhaustiva por motivos materiales o de desarrollo cognitivo del alumno, sí que hay que darle al alumno la posibilidad de acercarse a la historia como una ciencia y no como un relato. En este sentido uno de los pilares argumentativos del *History Project* defiende que “[...] los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprenda la lógica, métodos y perspectivas peculiares a la disciplina.” (Shelmit, 1987). Además otro aspecto positivo de este enfoque curricular es de la motivación; en primer lugar porque la enseñanza es activa, en segundo lugar porque se pone al estudiante frente a un reto que tiene que enfrentar y resolver.

Conclusiones generales

Una vez definidos y argumentado las diferentes visiones del currículo de las Ciencias Sociales, pueden sacarse algunas conclusiones generales sin perjuicio de cuál sea la línea escogida.

En primer lugar, el problema real del docente es enfrentarse a estas formas de orientar la disciplina de forma coherente, es decir, hacer un compendio o seleccionar aquellos métodos y objetivos que considere y darle la cohesión necesaria para que se conjuguen; los requerimientos del marco legislativo, el contexto social y cognitivo concreto del aula, y, la realidad material, esta última normalmente muy restrictiva en cuanto a recursos y tiempo.

En segundo lugar, ningún enfoque es completo por sí solo y varios de ellos se complementan de forma irremediable, concretamente aquellos que fomentan las

habilidades de segundo orden, ya sea para fomentar el pensamiento crítico, la “competencia ciudadana” o el método del pensamiento histórico.

Finalmente, el currículo enciclopédico aportaría el contenido necesario sobre el que trabajar esas habilidades, contenido de primer orden que no debe ser el fin último del aprendizaje.

Línea de acción

Para conseguir los objetivos de relevancia ya expuestos, además de un currículo activo y trabajo sobre, que no para, el contenido, es necesario apostar por los enfoques que fomentan las habilidades de segundo orden, ya sea para fomentar el pensamiento crítico, la “competencia ciudadana” o el método del pensamiento histórico. Precisamente estos tres enfoques son los que personalmente considero que son necesarios tener en cuenta a la hora de elaborar un currículo. Tal y cómo viene defendiendo la tesis central del trabajo, el objetivo prioritario sería la autonomía intelectual del alumno a partir del desarrollo del pensamiento crítico, por lo que el enfoque pisco-educativo sería en torno al cual se organizaría la materia, pero con aportaciones en valores para la formación de una ciudadanía consciente, y acercamientos al método científico histórico y a algunos de los metaconceptos que lo estructuran. Estos últimos se desarrollarían a partir de las actividades de aprendizaje que pongan al alumno como el actor activo en el aprendizaje, vinculados con esos contenidos procedimentales de los que se ha disertado en la primera parte del trabajo.

Cómo se ha defendido, ningún enfoque es completo y han de complementarse unos a otros, el nivel de profundidad con el que se aborde cada uno depende de multitud de factores materiales e intelectuales del contexto concreto. El único enfoque que considero superficial e innecesario es el laboral por lo que no se abordaría en mi línea de acción, aunque el desarrollo del pensamiento tampoco debería ser considerado un desperdicio de recursos según esta perspectiva pragmática, pues el desarrollo de las habilidades cognitivas expuestas ayudan a ordenar el pensamiento y aportan la infraestructura mental y la flexibilidad intelectual necesaria para proporcionar al estudiante la capacidad de adaptarse a diferentes contextos, una habilidad que es cada vez más necesaria en este incierto mundo contemporáneo.

En este sentido de la utilidad de la historia y cuál debería ser el criterio que jerarquizase los contenidos, métodos y objetivos de aprendizaje, finalmente concluiré los diferentes enfoques con una reflexión de Horacio. En esta se revela la importancia de la disciplina histórica según la tesis principal de este trabajo, en torno al objetivo principal del desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que aseguren la autonomía intelectual y crítica del alumno:

“La historia sirve, pero no para buscar respuestas ni explicaciones en ella, sino para hacerse preguntas. Nunca se llega a comprender porqué el orden de las cosas es el que es, pero es bueno saber de qué lado sopla el viento para dejarse llevar o darle la cara” (Vázquez-Rial 2000, p.101).

3.4 Desarrollo del pensamiento histórico

El pensamiento histórico se estructura según una serie de metaconceptos que constituyen la infraestructura o marco teórico que permite; obtener, organizar y dar sentido a la información histórica para darle una interpretación. La mayoría de los autores citados comparten la importancia de estas estructuras de razonamiento como un conjunto de procedimientos propios de la ciencia histórica. Tal y cómo defiende Seixas, estos metaconceptos no funcionan de forma independiente, sino de forma conjunta a modo de estructura mental que asegura una correcta interpretación histórica (Seixas y Morton, 2013). Esta interpretación o relato histórico es el resultado de un proceso denominado pensamiento histórico, que es una construcción metódica que posee una perspectiva temporal y una interpretación crítica (Ethier, Demers y Lefrançois, 2010 apud Fuentes et al., 2017).

Tal y como se ha defendido en el enfoque curricular, es importante acercar la materia histórica como una disciplina, pues enseñar historia obviando el método hace que los alumnos la conciban como una materia factual olvidando la causalidad y estructura de los hechos históricos (Díaz, 1998 apud Fuentes et al., 2017), es decir, los alumnos piensan que la historia es única e inamovible, por lo que la única utilidad que le dan a ese conocimiento es el almacenamiento enciclopédico, visión, esta última, que provoca serios problemas tanto en la comprensión profunda de la materia como en la motivación e interés hacia ella. En definitiva, se trata de relacionar la práctica con el saber, ser capaz de entender las relaciones entre los hechos del pasado y su influencia en el presente más allá del contenido concreto (Le Marec, 2009 apud Fuentes et al., 2017). Para ello en este apartado se analizan los seis metaconceptos básicos del pensamiento histórico según Seixas.

Además, también se analiza el tiempo histórico como un concepto que estructura el contenido, a pesar de no estar presente entre los *Big Six* se introduce debido a la importancia y utilidad vista durante mi aprendizaje teórico y práctico, tanto como estudiante como profesional.

Relevancia histórica

La relevancia histórica de un hecho viene definida por la profundidad de los cambios que produce, por la cantidad de individuos a los que afecta, y el tiempo por el que se extienden las consecuencias de esos cambios. Además de la importancia factual

del hecho en sí, también la relevancia vendría dada por el peso “revelador”, es decir, si ayuda a comprender procesos o hechos complejos (Seixas y Morton, 2013).

La problemática con este metaconcepto es que esas características que acabamos de definir se pueden aplicar a infinidad de conceptos y hechos, variando especialmente según el foco y los intereses de la interpretación histórica. La comprensión de este metaconcepto llegará en cuanto el alumno comprenda que la importancia de ciertos aspectos del pasado se construye “a través de la narrativa histórica” (Seixas y Morton, 2013), es decir, no es fija sino que depende de la interpretación del historiador.

Este metaconcepto es necesario para seleccionar la información, especialmente en la disciplina histórica en la que no hay un criterio claro de jerarquía entre los acontecimientos. Además ayudaría al desarrollo del pensamiento crítico, pues va unido a la idea de separación entre pasado e historia, que se definirá más profundamente cuando se analice el metaconcepto del discurso histórico.

Personalmente, no considero que sea necesario profundizar en este metaconcepto en el currículo en pos de priorizar otros elementos de estructura más básicos. Esta relevancia puede verse de forma complementaria cuando se desarrolle la causalidad debatiendo en la jerarquía de causas y consecuencias que propiciaron un hecho.

Fuentes

La historia es un relato construido a partir de las conclusiones que se obtienen de las fuentes primarias (Seixas y Morton, 2013). En esta obra se defiende que tanto una buena práctica como una buena enseñanza de la historia tendría que enseñar a realizar “buenas preguntas” a estas fuentes, estas preguntas tienen que tener en cuenta el contexto en el que se creó la fuente pues tanto la intención, como las perspectivas propias de cada tiempo, tienen mucho peso a la hora de analizar la información histórica.

Con el trabajo sobre este metaconcepto también se estaría trabajando el pensamiento crítico, pues el alumno debe comprender que el contexto y las intenciones del autor pueden afectar la visión de la historia proporcionada en esa fuente, y que, para corroborar las primeras suposiciones de esa fuente parcial, se han de comparar las evidencias con otras fuentes y replantear la certeza de las conclusiones a las que se ha llegado. Además, el trabajo con fuentes es el pilar de la investigación histórica, por lo que considero el desarrollo de este concepto de segundo orden como prioritario en el enfoque del currículo.

Un cambio de metodología hacia un enfoque más activo no significa *per se* un avance en el acercamiento a los métodos o la historia como disciplina. Ejemplo de ello son algunas de las actividades para la práctica del “pensamiento histórico” en los libros de texto, especialmente con el análisis de fuentes. Estas actividades seleccionan

fragmentos y comentan contenidos, mayoritariamente de fuentes secundarias, que mejor confirman las hipótesis del relato oficial; son, en definitiva, una especie de “aclaración dogmática” de lo explicado en clase. Para evitar este uso superficial del análisis de fuentes, dentro de las adaptaciones didácticas que demande el contexto, hay que acercar de la forma más fiel posible esta labor; por lo tanto para evitar interpretaciones parciales y permitir que sean los propios estudiantes los que lancen las hipótesis hay que hacer uso de fuentes primarias.

Personalmente durante las prácticas experimenté la utilidad del recurso a las fuentes primarias para que los alumnos construyeran hipótesis acerca de una realidad específica. Concretamente se hizo uso de fragmentos de textos adaptados en los que se reflejaba la opinión de los atenienses de la época clásica sobre los diferentes grupos sociales. A la vista de esta información los alumnos tenían que hipotetizar sobre el régimen de ciudadanía y de derechos de la polis. Debido al contexto del grupo-clase, de 1º de ESO, la dificultad de la actividad fue medida y la construcción de las hipótesis se hicieron en grupos cooperativos y con una batería de preguntas abiertas que señalaban la información relevante de los fragmentos. Tampoco se trajeron a la actividad textos que defendieran hipótesis contrarias para evitar aumentar en exceso la dificultad de la actividad (Anexo I).

Cambio y continuidad

Es necesario trasladar al alumno que el cambio es un proceso, que este puede variar en su duración, y que en él se entrelazan unos hechos de cambio y otros de permanencia pudiendo existir ambos a la vez. Dentro de estos procesos de cambio es importante la enseñanza de puntos de inflexión que definen el rumbo que va a tomar la transformación (Seixas y Morton, 2013).

En referencia a cómo vincular cada uno de estos metaconceptos dentro del enfoque curricular del trabajo, este podría trabajarse desde la interpretación de “avance y retroceso” que vinculábamos al objetivo de desarrollo de la “competencia ciudadana”. Personalmente este metaconcepto no estaría en la base de prioridades de mi acercamiento didáctico a la disciplina.

Causa y consecuencia

La evolución histórica es una suerte de compleja red de hechos que se interrelacionan. La cuestión está en enseñar a los alumnos que los eventos del pasado no son inevitables, sino que han sido provocados por una conjunción de factores que se diferencian en su intensidad y duración (Seixas y Morton, 2013). Esta diferenciación de los hechos se clasifica según la duración de sus consecuencias dividiéndose en dos grupos; de corto y largo plazo. Una causa o consecuencia de corto plazo puede ser una acción o hecho concreto, mientras que una de largo plazo hace referencia a los

condicionantes históricos, es decir, el contexto y las formas de pensamiento y organización del momento.

“Un hecho se explica causalmente cuando se remite a las circunstancias antecedentes que lo hicieron posible, es decir una explicación que mira al pasado de estilo incondicional [...] las teleologías no remiten al pasado, sino al futuro, a las intenciones, siendo el viaje causal inverso desde las consecuencias a las causas con la pregunta de «¿qué motivos desencadenan el hecho? Ambas explicaciones son compatibles estableciendo una relación antecedente-acción-consecuencia»” (Carretero et al., 1991. Cap. VI, pag 142).

La cuestión ligada al desarrollo de la causalidad iría unida al cambio metodológico y de enfoque que se viene desarrollando en la tesis de este trabajo: el cambio de una materia descriptiva a una explicativa que pasa por comprender el contenido. Al comprender la dinámica de los hechos y entender sus relaciones el aprendizaje será menos superficial y por lo tanto más duradero y significativo.

La mayoría de los investigadores (Carretero et al., 1991) coinciden en que para desarrollar este metaconcepto es necesario facilitar al alumno un contenido concreto que aporte una red conceptual que ayude a comprender los hechos, pues si no se comprenden los hechos las relaciones entre ellos serán superficiales. Es decir, hay que poner el método en relación con el contenido, sino se limitará la comprensión; al igual que ocurría con el modelo de significación histórica de los conceptos centrales en los que era necesario facilitar al alumno contenidos que contribuyeran con ejemplos concretos.

La naturaleza de la historia es puramente causal pues estudia las acciones humanas por lo que este metaconcepto es la base de toda evolución histórica, considerándolo pues un pilar básico para el desarrollo del pensamiento histórico y por lo tanto priorizando su enseñanza con respecto a otros como la relevancia o el cambio y continuidad, dentro de mi planteamiento personal de la didáctica del oficio.

Perspectiva histórica

Este metaconcepto define la disciplina histórica como una interpretación, es decir, diferencia entre los hechos del pasado y la interpretación que se les da a estos en el relato histórico. Estas diferencias van a estar caracterizadas por las diferentes perspectivas de los actores históricos, como la diferencia de visión que varios sujetos tendrán de un dado según su posición física. Esta “posición” o perspectiva será definida por el contexto personal e histórico concreto de cada actor (Seixas y Morton, 2013).

Este metaconcepto está íntimamente relacionado; con el de las fuentes cómo evidencia, debido a la importancia del contexto concreto y general del autor; y con el de la empatía histórica, dado que es igual de importante evitar el presentismo sorteando la

imposición de ideas presentes en los hechos del pasado. El contexto es vital para una correcta comprensión del pasado, puesto que las diversas perspectivas de estos actores en los hechos pueden derivar en diferentes interpretaciones de los eventos y por lo tanto acabar en un relato diferente. Es decir, de un mismo pasado se pueden producir diferentes historias.

La enseñanza principal que se revela de este metaconcepto es la separación entre pasado e historia, aprendizaje en el que personalmente profundizaría con el objetivo de desarrollo del pensamiento crítico al reconocer que todo relato histórico o contemporáneo parte de determinados supuestos por la intencionalidad y los valores intrínsecos de cada contexto. Es, en definitiva, la habilidad de analizar escenarios donde las reglas son distintas de forma que no imponga las normas de nuestro presente. Por lo tanto, el desarrollo de este metaconcepto es fundamental para el objetivo último del currículo, si bien no es necesario trabajarlo de forma independiente sino que podría ser abordado junto con el análisis de fuentes para mejorar su encaje en el currículo.

Dimensión ética

Especialmente unido a la idea de las diversas interpretaciones que un actor puede tener de varios hechos históricos y a los juicios éticos que realiza para valorarlas (Seixas y Morton, 2013). Esta habilidad nos permite hacer juicios informados sobre cuestiones contemporáneas, si bien siempre hay que tener en cuenta las distancias entre presente y pasado, por lo que las conclusiones tendrán un impacto limitado.

En este sentido a la hora de acercar a los estudiantes la disciplina histórica es de vital importancia enseñarles a apreciar el pasado sin juicios de valor, y cuando estos se tengan que realizar hay que incidir en la necesidad de discernir y evitar la aplicación de estándares éticos contemporáneos (Seixas y Morton, 2013). Este autor incide especialmente en el extremo cuidado de ecuanimidad a la hora de establecer las caracterizaciones de “bueno” o “malo” en el pasado. Además para Seixas, el desarrollo de este metaconcepto se mide en gran medida en la habilidad del estudiante de leer entre líneas las posiciones éticas de diversas interpretaciones.

Personalmente, debido a las restricciones materiales este metaconcepto no podría ser trabajado en profundidad, pero sí que podría ser practicado abordando debates en clase sobre algunos temas centrales como los conflictos mundiales de la historia contemporánea.

Tiempo histórico

Este concepto estructurante no está presente entre los *Big Six* de Seixas y Morton (2013) al no ser un metaconcepto, si bien es fundamental para la naturaleza de la historia pues permite organizar la información sobre esa superestructura.

El problema con el tiempo histórico es que muchas veces se dan por supuestos conocimientos y habilidades que no están asentados, el dominio de las cuestiones temporales no es algo que se controle sin una enseñanza determinada (Carretero et al., 1991). Si bien, son fundamentales para la comprensión de la historia, además de ser uno de los pocos conceptos, junto con la causalidad, que se recogen explícitamente en el currículo español; literalmente el currículo habla de desarrollar las comprensiones “multicausales” y la “periodización” del conocimiento histórico.

A la hora de abordar el tiempo histórico es importante establecer la diferencia con el currículo enciclopédico, pues el enfoque tradicional trata este concepto estructurante de forma superficial al centrarse únicamente en las cuestiones cronológicas y no en las nociones temporales. Estas nociones temporales son cinco; sucesión, intervalo, reversibilidad, noción de ciclo y horizonte temporal (Carretero et al., 1991). Al igual que los metaconceptos vistos hasta ahora estructuran la ciencia histórica y guían la investigación, estas nociones temporales estructuran el tiempo histórico y son necesarias para una comprensión profunda de la historia más allá de la cronología concreta.

La falta de interiorización del tiempo histórico se encuentra entre una de las causas principales por las que el aprendizaje histórico es superficial (Sáez, Molina y Barriga, 2017). Al igual que en vez de enseñar a pensar históricamente se enseña el relato cómo contenido monolítico, se memoriza la fecha de una serie de hitos sin estructurar previamente un mapa temporal que las relacione; el resultado es que, al no haber ejes de análisis temporal, en cuanto desaparece de la memoria la fecha concreta de un acontecimiento desaparece la capacidad de situarlo en el tiempo.

Esta problemática la aborde en primera persona cuando durante mi práctica profesional en el verano tuve que desarrollar una línea temporal general que pusiera en relación los grandes hitos que se les iba a requerir a los alumnos en la recuperación, pues su conocimiento estaba totalmente desorganizado. Ya en la prueba inicial de evaluación se pudo apreciar la inexistencia de un esquema mental que organizase el tiempo histórico; en esta prueba, a estudiantes de 4º de ESO y 1º de BACH, se les pedía que ordenasen una sucesión de grandes acontecimientos según su contemporaneidad (Anexo II) sin necesidad de poner la cronología, los resultados fueron desastrosos. Al final del verano se repitió la prueba de evaluación inicial, tras relacionar de forma insistente los diferentes acontecimientos y situarlos espacialmente en líneas de tiempo generales y específicas durante los dos meses lectivos, se consiguió percibir una mejoría en el manejo de la noción de sucesión, mejoría relativa pero significativa teniendo en cuenta el contexto concreto del curso.

Personalmente considero de gran utilidad que un alumno aprenda a situarse en el tiempo para poder estructurar mejor su conocimiento histórico, por lo que las relaciones temporales entre acontecimientos concretos y la realización de líneas temporales

específicas y generales, son actividades necesarias para ayudar al alumno a desarrollar cierta capacidad de tiempo histórico. Si bien y debido a las restricciones materiales, no incidiría en las cinco nociones temporales sino que abogaría por relacionar los acontecimientos entre sí para crear una línea temporal general y una idea, aunque se aproximada, de la sucesión del contenido.

Línea de acción

Según la tesis de este trabajo, para enfrentar de forma más completa y útil la didáctica de la materia se han de conjugar distintos enfoques del currículo, esta visión multifocal, en cuanto a objetivos de aprendizaje y métodos, restringe las posibilidades de profundizar en alguno de estos enfoques. Cómo ya se ha defendido, el enfoque psicopedagógico es la piedra angular de mi planteamiento disciplinar por lo que el acercamiento a la disciplina histórica no podría realizarse con gran profundidad teniendo que priorizar metaconceptos y conceptos estructurantes.

En este sentido, considero la interpretación de Carrasco una buena forma de traer a la realidad un posible planteamiento para el acercamiento de la historia como disciplina y la práctica del pensamiento histórico, pues restringe la enseñanza del método histórico a cuatro conceptos de segundo grado básicos; causa y consecuencia, fuente y prueba, cambio y continuidad, y empatía entendida como “contexto”. Todo ello enmarcado en una línea general de tiempo en la que se relacionasen espacialmente los diferentes hechos con la intención de ayudar en la conformación de la estructura del tiempo histórico. Obviamente la profundidad y métodos con la que se aborden los diferentes metaconceptos variará de forma significativa según el contexto concreto. Seixas recomienda el currículo canadiense como modelo para integrar y desarrollar el pensamiento histórico, ya presentado en el epígrafe de cambio metodológico (Seixas y Morton 2013).

Otra de las propuestas para conseguir conjugar la enseñanza de la disciplina histórica con la restrictiva realidad legal y material se presenta con el modelo alemán, donde se propone cambiar el foco de relevancia del proceso de enseñanza aprendizaje. Siguiendo el currículo germano no hay que analizar el resultado, sino el proceso en el que el alumno debe desarrollar de forma activa y personal el método investigador, en una escala gradual de complejidad (Gimeno 1982). Estos resultados nunca serán idénticos y no se puede pretender que tampoco lo sean los ritmos de trabajo, en definitiva, lo importante es cambiar la actitud del estudiante hacia la historia y que este practique el método (Zaragoza, 1991 VII). En este sentido, este enfoque estaría en consonancia con el plan de acción del cambio metodológico.

Por otro lado, existen investigaciones que abordan hasta qué punto es razonable la enseñanza de conceptos de segundo orden en la secundaria (Chapman y Wilschut, 2015). Profesionales de la docencia ven clave la historia para una educación

humanística de los estudiantes, además, de considerar importante realizar un acercamiento en los aspectos metodológicos de la disciplina, pero se muestran escépticos en cuanto a su profundización. Si bien se ha demostrado que el trabajo en este campo mejora la comprensión y el aprendizaje, los docentes han de lidiar con la realidad diaria del currículo y su planteamiento, por lo que el acercamiento al pensamiento histórico se plantea de un modo más pragmático; generalmente se parte de los objetivos concretos de la materia y, en vez de centrarse en los conceptos que estructuran esos contenidos, son desarrollados con una estructura metodológica mucho mayor y con visiones históricas más equilibradas, huyendo del relato único, pero sin entrar de forma exhaustiva en la ciencia histórica (Chapman y Wilschut, 2015). Según esta investigación: la causalidad, la perspectiva histórica, y en relación a esta el análisis de fuentes, son los conceptos de segundo grado que se trabajan con más profundidad.

Esta última propuesta es por la que me inclino, ya que es la más equilibrada si se tiene en cuenta la realidad de los marcos reguladores y se huyen de hipotéticos marcos pedagógicos ideales que no son aplicables por una cuestión de recursos y la actual formación en innovación pedagógica de la mayoría de los docentes.

Para concluir, todos estos metaconceptos y su importancia a la hora de estructurar la historia van asociados con las ideas del enfoque metodológico del currículo analizado en el anterior epígrafe. Es decir, su importancia en la enseñanza obligatoria radica en ser la base a partir de la cual acercarse a la disciplina histórica como una ciencia, no como un relato acabado que ha de memorizarse (Fuentes, Sabido y Tarragona, 2017). Por lo tanto, dejando de lado las dificultades y límites en su aplicación, todo ello conllevaría importantes progresos en cuanto a la relevancia y capacidades desarrolladas en el alumno; además, posibilitaría abordar la materia desde una perspectiva totalmente diferente y motivadora para los alumnos. Tal y como se ha visto, la percepción mayoritaria de la asignatura es la de una materia memorística con escasa utilidad para la vida del estudiante, a excepción de la meramente enciclopédica, y con un interés que, si bien sí que está presente en la materia en sí, se pierde por una metodología eminentemente pasiva para el alumno y donde el protagonismo lo tiene el libro de texto y su compendio inconexo de contenido.

4. Conclusión

Con este trabajo se ha pretendido hacer un pequeño análisis de algunos de los retos y problemas a los que tiene que enfrentarse el docente, aún más si su objetivo es el de producir un aprendizaje significativo y diseñar métodos y herramientas que ayuden a los estudiantes en este proceso, a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades y capacidades como el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Para llegar a este objetivo Carretero et al. (1991) aboga por la necesidad de diseñar un programa equilibrado entre conceptos, procedimientos explicativos y procedimientos de investigación. Postura que comparto, pues no considero adecuado basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un único aspecto; en este trabajo se ha dejado claro que el contenido no debe ser el objetivo último del proceso de enseñanza, pero también se ha abogado a que sin este para dar significación y concreción el alumno, tampoco tiene sentido una enseñanza exclusivamente disciplinar pues el alumno necesita de ese conocimiento específico para ser capaz de desarrollar aprendizajes procedimentales o disciplinares.

Dentro de este equilibrio en el currículo entre teoría y práctica, entre contenido y método, nuestras disciplinas no proporcionan un criterio para seleccionar la información ni una organización jerárquica del conocimiento, ni en los contenidos de primer orden ni en los de segundo orden. Por lo tanto, las prioridades que se establezcan dependerán del objetivo y enfoque concreto de la materia. La propuesta que se defiende en este trabajo, es una visión multifocal en la que se pretende abordar el desarrollo de las capacidades que recomienda el informe PISA, definidas en tres grandes competencias que debe desarrollar la materia; pensar históricamente, usando los conocimientos del pasado para explicar el presente; hacer uso de las fuentes como pruebas históricas; y comprender la lógica del conocimiento histórico, haciendo uso de la causalidad, la separación entre pasado e historia y una idea general del tiempo histórico.

Además de estas tres capacidades citadas, la piedra angular del enfoque defendido este trabajo y que se convertiría en el objetivo final de la enseñanza de las materias de Ciencias Sociales, es la formación del pensamiento a través de una serie de habilidades para dotar al alumno de pensamiento crítico y autonomía intelectual, es decir, la capacidad de discernir y pensar por si mismo.

Este enfoque, algo más disciplinar que el que recomiendan los textos legales, requerirá también de una serie de instrumentos de evaluación acordes a aquello que queramos evaluar, en este caso la propuesta de la LOGSE de aunar evaluación formativa con sumativa me parece una forma equilibrada de analizar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Una vez abordados los enfoques teóricos de la materia hace falta definir de forma muy meridiana que el alumno ha de tomar parte activa en su aprendizaje. Esta participación no sólo aumenta la motivación sino que, tal y como defienden López et al. (2017), permitirá que relacionen de forma coherente los conceptos mientras desarrollan las habilidades que surgen de la experimentación en primera persona. Es decir, aprenderán contenido sustantivo mientras trabajan y forman el pensamiento.

El mundo actual es cambiante e imprevisible por lo que se requiere la formación de futuros ciudadanos que, a partir de las habilidades cognitivas y autonomía de pensamiento, sepan adaptarse a los diferentes contextos y sacar el máximo beneficio de

ellos. Esto sí que es conectar la escuela a las necesidades reales del mundo y no la producción en cadena de autómatas para el mercado laboral.

5. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996), *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Bain, R. B. (2005), *El aprendizaje de la historia a partir de problemas históricos*. Extraído y traducido de: Bain, R. B. (2005). "They Thought the World Was Flat?". *Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History*. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. The National Academies Press.
- Carpena, M., López, R., (2013), *Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales*. *Ibero. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 74, pp. 43-51. Citado en: «Salazar-Jiménez, R., Orellana, C., Muñoz, C., Bellati, I., El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española. En: "López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, (Cap. 6). Barcelona, España: Graó».
- Carretero, M. (2011), *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, Estados Unidos: Information Age. Citado en: «Cercadillo, L. (2015), *Teachers Teaching History in Spain. Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts*. En: "Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*, (cap. 6). Estados Unidos: Information Age Publishing».
- Carretero, M. (1987), *Desarrollo cognitivo y educación*. Cuadernos de Pedagogía, 153, 66-69.
- Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (Eds.) (1991), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Visor.
- Cercadillo, L. (2015), *Teachers Teaching History in Spain. Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts*. En: «Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*, (Cap. 6). Estados Unidos: Information Age Publishing».
- Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*. Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Díaz, F. (1998), *Una aportación a la didáctica de la historia: la enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. *Perfiles Educativos*, vol. 20(82), pp.2-5. Citado en: «Fuentes, C., Sabido, J., Tarragona, J. M. A. (2017) *Educación para la ciudadanía. Experiencias didácticas*. En: "López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (Cap. 4). Barcelona, España: Graó».
- Domínguez, A., Riveiro, T. (2017), *Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales*. En: «López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.)

- (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas (cap.2). Barcelona, España: Graó».
- Domínguez, J. (2015), Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelons. Graó. Citado en: «Gómez, C., Rodríguez, R., Monteagudo, J. (2017), Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En “López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.), Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona, España: Graó”».
 - Ethier, M., Demers, S., Lefrançois, D. (2010), Brinding Diversité. Towards a European Discourse on History Education. Citado en: «Fuentes, C., Sabido, J., Tarragona, J. M. A. (2017) Educación para la ciudadanía. Experiencias didácticas. En: “López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas (Cap. 4). Barcelona, España: Graó”».
 - Fuentes, C. (2002), La percepción de los estudiantes de Secundaria de la Historia. Extraído del resumen de la tesis doctoral de Concha Fuentes con el título *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO*, dirigida por Joaquín Prats en la Universidad de Barcelona (2002), recogido en Concha Fuentes (s.f.). «Histodidáctica. Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la Historia». (Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=29:concepciones-de-los-alumnos-de-educacion-secundaria-sobre-la-historia&catid=14:investigaciones&Itemid=103).
 - Fuentes, C., Sabido, J., Tarragona, J. M. A. (2017) Educación para la ciudadanía. Experiencias didácticas. En: «López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas (Cap. 4). Barcelona, España: Graó».
 - Gautschi, P. (2015), Good History Teaching in Switzerland. Principles, Findings, Suggestions. En: «Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), Joined-Up History. New Directions in History Education Research, (cap. 7). Estados Unidos: Information Age Publishing».
 - Gómez, C., Rodríguez, R., Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (150), 20-38. Citado en: «Gómez, C. J., Miralles, P. (2017), Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid, España: Silex».
 - Gómez, C. J., Miralles, P. (2017), Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid, España: Silex.

- González, I. (2002). El conocimiento histórico, geográfico educativo: La construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, I., Guimerá, C., Quinquer, D. (Eds.) (1988), Enseñar Historia, Geografía y Arte. Barcelona, España: Laia.
- Ledoux, J. E. (1994), Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, vol. 270(6), pp. 62-71. Citado en: «López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas, (cap 2). Barcelona, España: Graó».
- Lee, P., Slater, J., Walsh, P., White, J. (1992), The aims of school history: The National curriculum and beyond. Londres, Reino Unido: Institute of Education at the University of London. Citado en: « Cercadillo, L. (2015), Teachers Teaching History in Spain. Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts. En: “Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), Joined-Up History. New Directions in History Education Research, (cap. 6). Estados Unidos: Information Age Publishing”».
- Le Marec, Y. (2009), Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 8, pp. 3-12. Citado en: «Fuentes, C., Sabido, J., Tarragona, J. M. A. (2017) Educación para la ciudadanía. Experiencias didácticas. En: “López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas (Cap. 4). Barcelona, España: Graó”».
- Lévesque, S. (2011), What it means to think historically? Citado en: «Gómez, C., Rodríguez, R., Monteagudo, J. (2017), Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En “López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.), Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona, España: Graó”».
- Lima, L. H., Pernas, P. (Coords.) (2015), Didáctica de la Historia. Problemas y métodos. Méjico: El Dragón Rojo.
- López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona, España: Graó.
- Nisbett, R., Ross, L. (1980), Human inference strategies and short-coming of social judgement. Citado en: «Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (Eds.) (1991), La enseñanza de las Ciencias Sociales, cap. I. Madrid, España: Visor».
- OCDE (2003), La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. (Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>)
- Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, número 106, del 26 de Mayo de

2016. (Recuperado de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60)
- Ortiz, A. (2006), Neurociencia y educación. Madrid, España: Alianza Editorial.
 - Portal, C. (Ed.) (1987), The history curriculum for teachers. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
 - Rogers, K. W. (1967), Concepts of time in secondary school children in above average I. Q. *British Journal of Educational Psychology*, 31, 99-109. Citado en: «Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (Eds.) (1991), La enseñanza de las Ciencias Sociales, (Cap II). Madrid, España: Visor».
 - Rüsen, J. (2002) Western historical thinking: an intercultural debate. Nueva York, Estados Unidos: Berghahn Books.
 - Rüsen, J. (2005), Narration, interpretation, orientation. Nueva York, Estados Unidos: Berghahn. Citado en: «Cercadillo, L. (2015), Teachers Teaching History in Spain. Aims, Perceptions, and Practice on Second-Order Concepts. En: “Chapman, A., Wilschut, A. (Eds.) (2015), Joined-Up History. New Directions in History Education Research, (cap. 6). Estados Unidos: Information Age Publishing”».
 - Sáez, I., Molina, J., Barriga, E. (2017), La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En: «López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas (Cap. 5). Barcelona, España: Graó».
 - Sáiz, J. (2013), Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia de 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. Citado en: «Gómez, C. J., Miralles, P. (2017), Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar (Cap. 1). Madrid, España: Silex».
 - Salazar-Jiménez, R., Orellana, C., Muñoz, C., Bellati, I., El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española. En: «López, F., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.); Gómez, C. J. (Coord.) (2017), Enseñanza de la historia y competencias educativas, (Cap. 6). Barcelona, España: Graó».
 - Seixas, P., Morton, T. (2013) The big six: historical thinking concepts. Toronto, Canada: Nelson Education.
 - Shelmit, D. J. (1987), El proyecto Historia 13-16 del Schools Council. Pasado, presente y futuro. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283632>).
 - Zaragoza, G. (1991), La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En: «Carretero, M., Pozo, J. I., Asensio, M. (Eds.) (1991), La enseñanza de las Ciencias Sociales, (Cap. 7). Madrid, España: Visor.»

6. Anexo I

Actividad 3 de la unidad didáctica de la democracia griega:

Textos

La naturaleza dio cuernos a los toros,
cascos les dio a los caballos,
ligereza de patas a las liebres,
a los leones su abismal dentadura,
a los peces el arte de nadar,
a los pájaros el volar,
a los hombres la cordura;
para las mujeres ya nada tenía.
¿Qué les da entonces? La belleza,
en vez de todos los escudos,
en vez de todas las lanzas;
pues vence al hierro
y al fuego la que es bella.

ANÓNIMO
Anacreónticas
Ediciones Clásicas

En la especie humana hay individuos tan inferiores a los demás como el animal respecto al hombre; son los hombres de los que no se puede obtener nada mejor que el desarrollo de la fuerza corporal. Estos individuos están destinados por la propia naturaleza a la esclavitud, porque para ellos no hay nada mejor que obedecer.


ARISTÓTELES
Política
Alianza (adaptación)

El precio de la libertad

Los esclavos eran comprados y vendidos como mercancía. He aquí una relación de precios, expresados en dracmas —la moneda de Atenas—, de los esclavos de una casa de El Pireo:

Una mujer tracia 165, un tracio 170, un sirio 240, un cario 105, un ilirio 180, un escita 140, un niño cario 124, un pequeño niño cario 72, una mujer lidia 170...

GLOVER T. R.
El mundo antiguo
Eudeba



En efecto, salvo excepciones antinaturales, el varón es más apto para ejercer el mando que la hembra, y el de más edad y hombre ya hecho, más que el joven y todavía inmaduro. El esclavo carece en absoluto de facultad deliberativa; la hembra la tiene, pero desprovista de autoridad; el niño la posee, pero imperfecta.

ARISTÓTELES
Política
Alianza (adaptación)

Los dioses han adaptado la naturaleza de la mujer a los trabajos y cuidados domésticos. Tú, que eres una mujer, deberás permanecer en el hogar y cuidar de tus hijos.

ARISTÓTELES. Siglo IV a.C.

Se divide a la clase por parejas, cada miembro de esa pareja leerá dos textos, uno los referidos a los esclavos, y el otro el referido a las mujeres. El de los varones es común.

- 1 - Lee individualmente los textos indicados.
- 2 - Explícale a tu compañero el contenido de este y valora el tema del que trata.
- 3- Junto a tu compañero responde a las siguientes preguntas:
 - ¿Se trata a todas las personas igual?
 - Estas diferencias, ¿a qué se deben? ¿quién o qué diferenció a los diferentes tipos de personas?
 - ¿Para que actividad o trabajo vale cada tipo de persona?
 - ¿Hay algún trabajo más importante? ¿Quiénes son definidos cómo los que deben mandar?

Después se expone grupalmente las ideas principales de los textos y se lee el último texto de forma conjunta. Este último define al varón, mayor de edad y libre como el único se capacitado para poseer derechos políticos.

- 4 - Valora si estas opiniones podrían tener cabida en la sociedad actual.

7. Anexo II

1. Ordena los siguientes acontecimientos:

- a. I Guerra Mundial
- b. Crack del 29
- c. Revolución Francesa
- d. II Guerra Mundial
- e. Caída del muro de Berlín
- f. Revolución industrial
- g. Independencia Americana
- h. Imperio Napoleónico

1.	5.
2.	6.
3.	7.
4.	8.