



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

TFM-A del Máster de Profesorado, Línea A-1  
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.  
Especialidad en Geografía e Historia.

Retos de la docencia en Ciencias Sociales en  
Educación Secundaria.

Challenges of teaching social sciences in  
secondary education.

*Autor/es*

**Carlos Casaus Jiménez**

*Director/es*

**José Manuel González González**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. Introducción.....   | 4  |
| 2. La multiculturalidad en el aula de las Ciencias Sociales.....                                 | 5  |
| 2.1 Propuestas al reto de la multiculturalidad desde las Ciencias Sociales.....                  | 8  |
| 2.1.1 Construcción de una ciudadanía intercultural.....  | 8  |
| 2.1.2 Cambio curricular para el tratamiento de la multiculturalidad.....                         | 10 |
| 2.1.3 Cambio en la forma de actuar del profesorado de las CCSS hacia la multiculturalidad.....   | 11 |
| 3. La enseñanza de las Ciencias Sociales y las tecnologías.....                                  | 13 |
| 3.1 Propuestas al reto de las tecnologías desde las Ciencias Sociales .....                      | 16 |
| 3.1.1 Creación de un laboratorio tecnológico de Ciencias Sociales.....                           | 16 |
| 3.1.2 Formación sobre recursos didácticos tecnológicos.....                                      | 17 |
| 4. La motivación en el aula de Ciencias Sociales.....  | 19 |
| 4.1 Propuestas al reto de la motivación desde las Ciencias Sociales.....                         | 22 |
| 4.1.1 Aprendizaje basado en juegos, una herramienta motivadora.....                              | 22 |
| 4.1.2 Empatía histórica, una herramienta motivadora.....   | 24 |
| 5. Afrontar la diversidad y especialización de las Ciencias Sociales.....                        | 26 |
| 5.1 Propuesta educativa al reto de la diversidad y especialización de las Ciencias Sociales..... | 29 |
| 5.1.1 La interdisciplinariedad.....  | 29 |
| 6. Conclusiones.....   | 33 |
| 7. Bibliografía.....   | 35 |
| 8. Anexos.....   | 40 |

## Resumen

El trabajo analiza cuatro de los grandes retos que, como alumno del propio Máster y como profesor de Ciencias Sociales he constatado durante mi periodo de formación. Se estudian las causas, el desarrollo y las consecuencias de estos retos siempre apoyados con los datos provenientes de una serie de autores que los han tratado previamente. Por otro lado, se sugieren, para cada uno de ellos una serie de propuestas educativas a través de las cuales se pueden dar soluciones eficaces a los retos planteados, mediante la función docente.

### Palabras clave

Palabras clave: Ciencias Sociales, ciudadanía y democracia, interdisciplinariedad, Nuevas Tecnologías, gamificación, empatía.

### Abstract

This essay analyses four of the great challenges that as student of the Master's Degree itself if i have reaffirmed during my period of formation as Social Science teacher. It is studied causes, the development and consequences for each challenge always supported by information and details coming from several authors previously studied. By the other hand, it is suggested, for each challenge, a number of educative proposals through the ones, it can be given effective solutions from an educative view.

### Key words

Social Science, citizenship and democracy, interdisciplinarity, technologies and education, multiculturalism, gamification, empathy.

## 1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales pasa por lo que podríamos denominar un momento delicado, ya que se están cuestionando muchos de los pilares sobre los que se ha asentado la sociedad, siendo uno de ellos el de la figura del profesor en el aula. Por ello he querido analizar alguno de los retos a los que se han de enfrentar los docentes durante los próximos años.

Hubiera podido efectuar un análisis de carácter general, pero, dado que ello ha sido objeto de frecuentes trabajos he preferido centrarme en cuatro de los retos que como futuros docentes de Ciencias Sociales nos encontraremos dentro de las aulas. Su elección ha venido influenciada por los conocimientos trabajados en el Máster de Profesorado y por las vivencias adquiridas a lo largo del periodo de prácticas desarrollado en el I.E.S Virgen del Pilar.

Los retos en los que he centrado mi atención son concretamente la multiculturalidad, las combinaciones entre tecnología y Ciencias Sociales, la motivación y la enseñanza de Geografía e Historia del Arte para un graduado en Historia, todos ellos abordados desde las Ciencias Sociales. Tras analizar cada uno de ellos he sugerido una serie de propuestas para intentar, en la medida de lo posible, ayudar a superarlos y servir de ayuda a quienes ejercen la función docente.

En relación con estas propuestas se han planteado dos vías. La primera, de tipo más académico, está basada en cambios curriculares o búsquedas de formación distintas tanto para los docentes como para los alumnos. La segunda más práctica, propone ejemplos de actividades con las que poder trabajar competencias que disminuyan la influencia de los problemas que presentan los retos. También he querido destacar en algunas partes del trabajo la necesidad de fomentar unos valores democráticos y ciudadanos por considerar que las Ciencias Sociales pueden constituir una herramienta idónea para ello.

El trabajo se centra, por lo tanto, en cuatro de los retos que en mi opinión son más significativos en el aula de Ciencias Sociales y que tras su superación permitirán una mejora tanto para el alumnado como el profesorado. Las propuestas educativas que se sugieren pueden permitir al futuro docente e Historia, Geografía o cualquier Ciencia Social afrontar de la mejor manera posible, los problemas de la interrelación del aula y su persona. Todo ello con el objetivo de crear una educación interdisciplinar, multicultural, adaptada a las tecnologías y en la que los alumnos se sientan motivados y capaces de participar en el marco de la ciudadanía democrática.

## 2. La multiculturalidad en el aula de las Ciencias Sociales

El reto que analizaremos a continuación es la presencia de la multiculturalidad en las aulas españolas. Un reto educativo que afecta a todos los docentes sin importar su especialidad y que podríamos denominar novedoso si lo comparamos con otros retos educativos que ha afrontado la educación española en los últimos decenios.

La gran mayoría de los países occidentales avanzan hacia sociedades cada vez más conectadas entre sí, en un mundo donde la globalización lo transforma todo. España es uno de esos países, donde una sociedad tradicionalmente emigrante a lo largo del siglo XX se ha transformado en receptora de numerosos habitantes venidos de todo el mundo, ya sea por condiciones lingüísticas, geográficas, económicas o de otra índole. Esta nueva situación hace que la sociedad española sea una sociedad multicultural, entendiendo la multiculturalidad como “la existencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos humanos diversos culturalmente” (Galindo, 2004, p. 311). Por consiguiente, la educación española no queda ajena a este fenómeno social, y como veremos a continuación las cuestiones relacionadas con la multiculturalidad son actualmente uno de los principales focos de atención de la etapa escolar y educativa.

La escuela desde su creación se ha encargado, por su condición democratizadora y homogeneizadora, de fomentar conceptos tales como nación, identidad o cultura. Un claro ejemplo de ello son las enseñanzas de la Geografía y la Historia del siglo XIX, que sirvieron para asentar las bases de las naciones-estado que surgían por entonces. Sin embargo, actualmente estos conceptos entran en conflicto en numerosas ocasiones debido a las sociedades multiculturales de hoy en día (Merino, 2004). Por lo tanto, la enseñanza de las Ciencias Sociales actual debe dar un paso hacia adelante respecto a estos conflictos, ya que su contribución para formar una ciudadanía intercultural capaz de apreciar las diferencias como algo positivo, es esencial en la vida de los alumnos (López, 2004).

Para comprender los acontecimientos que han hecho las aulas españolas aulas multiculturales, primero debemos fijarnos en los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, el cual nos muestra que el número de población extranjera matriculada en enseñanzas no universitarias ha llevado una media de 8-9% de la totalidad del alumnado en España desde 2012. Este dato nos permite entender que, si existen actualmente alrededor de 8 millones de alumnos matriculados, los docentes deben atender en las aulas a unas 700.000 personas extranjeras aproximadamente, un número elevado si atendemos la historia contemporánea de la educación española (Ministerio de Educación, cultura y Deporte, 2016). Respecto a las causas del aumento de la llegada de población inmigrante a España podríamos agruparlas en económicas, sociales y culturales. Las primeras por el estado de bienestar creado en España a finales del siglo XX y por su pertenencia a la Unión Europea, las segundas por una serie de libertades que no se encuentran en otros lugares del mundo, así como por la facilidad de acceso a gran cantidad de servicios públicos, y por último las conexiones culturales con numerosos territorios como por ejemplo Latinoamérica (Oyarzun, 2008).

En lo que respecta a las consecuencias que ha tenido este fenómeno social en la educación española, en nuestra opinión, han sido variadas y se pueden agrupar de la siguiente manera:

- La primera y más evidente es la amalgama de culturas diferentes que se encuentran en los centros escolares. Alumnos que presentan diversos bagajes lingüísticos, culturales y actitudinales.
- El surgimiento de nuevos métodos de enseñanza por parte del profesorado: formación complementaria tanto para los alumnos como para el docente, búsqueda de una simbiosis positiva entre las diferentes culturas presentes en el aula, mayor atención a un alumnado con necesidades educativas específicas, etc.
- Alteración de la interacción en el aula, ya que en ocasiones algunos alumnos extranjeros presentan una introducción tardía al sistema educativo o dificultades en el aprendizaje de la lengua.
- Aumento de las oportunidades educativas que permiten al docente trabajar con los alumnos una educación cultural más enriquecedora.
- La existencia de situaciones de rechazo hacia alumnos inmigrantes, que se presenta tanto en alumnos como en las familias del centro.
- Demanda de una adaptación curricular que permita ofrecer un currículo más integrador y alejado de eurocentrismos o exaltación de nacionalismos. Poniendo en conocimiento del aula la totalidad de las culturas presentes.

Por lo tanto, vemos como existen consecuencias positivas y negativas dado que este reto educativo todavía no encuentra una respuesta consensuada por todos los sectores educativos y es relativamente novedoso. Si ponemos la vista en otros territorios tradicionalmente receptores de inmigrantes, como Reino Unido, Francia o Canadá, observamos como el debate educativo de la multiculturalidad se dio en la década de los años 70, por lo que pueden servir de referencias educativas donde poder fijarse. Al exponer las consecuencias anteriores no queremos caer en una postura fatalista o determinista en lo que respecta a la multiculturalidad, pues el objetivo es reconocer cuales son los principales retos a los que se enfrenta una educación multicultural para poder superar las barreras que alejan a la educación de una integración intercultural (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Una vez tratadas las causas y las consecuencias, hablaremos de cuál es la postura predominante que se le da a la diversidad cultural en los centros educativos españoles. Valls (2005) nos habla de cinco actitudes que la comunidad educativa ha realizado sobre este fenómeno social.

- La primera es una actitud de rechazo, entendiendo la diversidad como algo peligroso que conviene eludir, ejemplificada en trabas a la población inmigrante para acceder a según qué tipo de escuelas o el traslado de numerosos alumnos a otros centros escolares por parte de las familias.

- La segunda está sustentada en la ignorancia de estos colectivos, considerando a la totalidad de los alumnos grupos homogéneos. Esta actitud se ve reflejada en la creación de un único modelo curricular que no atiende a las particularidades culturales específicas.
- La tercera es una actitud que reconoce las diferencias culturales y entiende la necesidad de una educación particularizada de los alumnos con necesidades educativas específicas. Un claro ejemplo son la defensa de programas compensatorios para alumnos que presentan algún tipo de dificultad.
- La cuarta es el reconocimiento de la multiculturalidad, ya que se realiza una adaptación curricular en función del tipo de alumnado presente en el aula y se añaden elementos socioculturales de los propios alumnos al tratamiento de las materias.
- La última de todas, similar a la anterior, parte de una educación anti-racista en la que se consideran otros factores externos a la educación como los económicos y políticos, por lo que se tiene en consideración respecto a la manera de tratar la multiculturalidad en los centros escolares.

De las 5 actitudes tan solo las dos últimas parten de una visión alejada del etnocentrismo, ya que reconocen el pluralismo cultural en las aulas y actúan conforme a la existencia de este. Lo cual nos permite comprender como uno de los grandes problemas que presenta la multiculturalidad es su falta de reconocimiento por parte de ciertos sectores educativos, que todavía se niegan a cambiar y actualizar su forma de trabajar en el aula respecto a la sociedad actual. Por consiguiente, queda patente que el mundo educativo tiene un gran camino por recorrer en lo referido a la multiculturalidad en las aulas españolas. También que al tratarse de un reto educativo relativamente novedoso la dificultad que entraña su tratamiento requiere un gran esfuerzo, lo cual no significa que su superación sea imposible.

## 2.1 Propuestas al reto de la multiculturalidad desde las Ciencias Sociales

Una vez analizado el reto de la multiculturalidad, trataremos una serie de propuestas educativas desde las Ciencias Sociales, enfocadas a los docentes de secundaria. Estas propuestas tienen en su finalidad, como trataremos en varios apartados del trabajo, fomentar los valores democráticos y ciudadanos a la vez que se trabajan competencias como la social y ciudadana, la conciencia y expresión cultural o el aprender a aprender para todo el conjunto de alumnos de una misma aula.

### 2.1.1 Construcción de una ciudadanía intercultural:

La primera propuesta o herramienta que hemos considerado es la construcción de una ciudadanía intercultural a través de actividades desde las Ciencias Sociales para el conjunto de alumnos. Para trabajar este tipo de ciudadanía son necesarios proyectos democráticos en los que el alumnado adquiere el total control de estos y el profesor se encarga de supervisar que las minorías culturales son integradas con totalidad dentro del aula. A su vez poner en juego valores como la tolerancia, la inclusión y el diálogo constante entre alumno-profesor (López. M. J, 2004).

El termino de ciudadanía se ha tratado a lo largo de la historia en numerosas culturas y poblaciones, por lo que encontramos una gran cantidad de acontecimientos a los que hacer referencia para combinar ciudadanía intercultural y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un ejemplo seria esta actividad:

Un juego de roles sobre la inmigración y la empatía mediante reflexiones y discursos. El objetivo final es que los alumnos aprendan las culturas de otros países a la vez que las características geográficas de los mismos, a través de la reflexión de un acontecimiento de actualidad, como es el cierre de fronteras de muchos países occidentales.

Para la realización de la actividad habrá que dividir la clase en dos grupos iguales, unos serán los policías y los funcionarios y los otros serán los inmigrantes, todos ellos colocados en una frontera imaginaria. La policía y los funcionarios solo deberán dejar pasar a las personas que sean ciudadanas de la Unión Europea o a los que tengan el visado en regla o permiso de residencia en el Estado Español. Sin embargo, la policía puede registrar la mochila de los inmigrantes con la excusa de buscar armas, mercancía ilegal u otros objetos. Para poder llevarlos a un centro de internamiento, el cual sería un rincón del aula. Todo ello sin el uso de violencia.

Los alumnos que representen el papel de inmigrantes deberán buscar la forma de pasar la frontera mediante diferentes argumentos como que huyen de la guerra, una visita a familiares, turismo, o la búsqueda de una vida mejor. Cada persona llevará su “pasaporte” si lo tiene y la mochila del colegio a modo de equipaje.

Una vez realizado el juego de roles se procederá a unos diálogos con el fin de reflexionar sobre la situación vivida, explicando que es el día a día de muchas familias. Algunas de las cuestiones que trataremos durante el diálogo son:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿En qué momentos ha habido situaciones conflictivas? ¿Cómo se han solucionado?
- ¿Qué actitudes han tenido los policías?
- ¿Qué actitudes han tenido los inmigrantes?
- ¿Te has sentido alguna vez rechazado a la hora de entrar en algún lugar? ¿Qué sentimientos has tenido?
- ¿Vemos alguna relación entre este juego y la realidad? ¿En qué?
- ¿Qué pensáis de esta situación?

Mediante este ejercicio se pretende fomentar la empatía hacia la población que no ha nacido en el país donde los alumnos viven. También el hacer ver las dificultades que los emigrantes encuentran al salir de su país de origen y por último crear un interés por conocer aquello que les rodea más allá de las fronteras donde habitan. Con el último fin de crear ciudadanos que tomen partida en situaciones antidemocráticas o intolerantes en su vida cotidiana. Como hemos nombrado antes, ciudadanos activos y comprometidos con la democracia.

### 2.1.2 Cambio curricular para el tratamiento de la multiculturalidad:

Como hemos visto antes, existe una necesidad de formar a los alumnos para que afronten la multiculturalidad desde la participación y la creencia en unos valores de tolerancia y democracia, sin embargo, el desarrollo del currículo de las Ciencias Sociales normalmente ha tomado otros caminos.

En la búsqueda de un currículo integrador por parte de las Ciencias Sociales han existido particularmente dos vías: la primera organizarlo en torno a problemas sociales relevantes y la segunda conforme a una serie de conceptos clave. Nosotros nos centraremos en el primero de ellos, el cual nos permite entender el conflicto social como una oportunidad de analizar y comprender la sociedad y los elementos que la componen (Henríquez y Pagés, 2011).

Si trasladamos esta forma de organizar el currículo hacia los conflictos sociales generados por una sociedad multicultural, podremos comprender de manera más directa qué ha supuesto la convivencia de las diferentes sociedades a lo largo de la historia. Temas como la distribución desigual de los recursos, cuestiones de género en las diferentes culturas o el auge del miedo al diferente en ciertos países occidentales pueden ser los problemas tratados.

La selección de los problemas expuestos en el aula es una cuestión decisiva, deben de ser problemas peculiares con un carácter verdaderamente relevante del mundo que nos rodea y para ello el concepto de multiculturalidad es idóneo.

### 2.1.3 Cambio en la forma de actuar del profesorado de las CCSS hacia la multiculturalidad:

Para comprender la importancia que adquiere el docente para con este reto, podemos poner la vista en proyectos como “Horizonte 2020”, un proyecto de la Unión Europea en materia de educación y formación que está analizando las problemáticas sufridas en cada país europeo desde 2014 a 2020 para establecer una serie de buenas prácticas educativas. Uno de sus puntos fuertes es el abandono escolar en el alumnado de origen inmigrante y de cómo el papel del docente es fundamental para luchar contra este problema a través de la cohesión social en el aula, el fomento de la igualdad y la formación de una ciudadanía activa y responsable (Escarbajal y Navarro 2018).

A su vez, existen otros proyectos también de la Unión Europea que buscan un cambio educativo que afectarían al tratamiento de este reto. Un ejemplo es: “Proyecto Europa 2030: retos y oportunidades”, en donde se reflexiona y analiza acerca de los retos a los que se enfrenta la UE en el horizonte de 2030 y las posibles respuestas comunes a todos los países que componen la UE. Temas como la gobernanza económica común o las políticas energéticas son algunos de los ejemplos que se han tratado y se tratarán a lo largo de estos años.

Sin embargo, en lo que respecta al reto que estamos analizando, la construcción de una ciudadanía política europea y democratizadora en la que la multiculturalidad se afronta como algo positivo y enriquecedor sería uno de los puntos en los que fijarse si buscamos un cambio en la forma de actuar del profesorado de Ciencias Sociales hacia este reto educativo. (Real Decreto 1105/2014, currículo básico de secundaria y bachillerato)

Por lo tanto, la última propuesta educativa que planteamos al reto de la multiculturalidad es promover un cambio de actitud del profesorado de las Ciencias Sociales, con el objetivo de llevar a cabo prácticas de inclusión que logren extender los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado.

Para ello el profesor deberá transmitir al alumnado de origen inmigrante que la escuela es capaz de crear una nueva oportunidad, si fuera necesario, en lo que respecta al futuro laboral y a la integración educativa respecto al país de origen. También una relación personalizada donde el interés por cada alumno trasciende lo educativo llegando a lo personal, con el objetivo de que estos alumnos que presentan un mayor riesgo de abandono escolar puedan ir haciéndose cada vez más responsables no solo consigo mismos sino con los demás. No muy lejos de esta idea se encuentra la de que cada alumno es un proyecto personal y para ello el docente debe transmitir en el aula aprendizajes sociolaborales, cívicos y académicos (Martínez,2011).

Una de las principales metas que debe abordar el profesor es promover la curiosidad por lo diferente, y destacar estas diferencias como enriquecedoras para toda la

clase. Esto se convierte en una tarea más sencilla desde las Ciencias Sociales que desde muchas otras asignaturas, ya que por ejemplo estudiar el comportamiento del ser humano en la sociedad, así como sus formas de organización nos permite acercarnos de manera más directa a las diferentes culturas que componen el aula.

### 3. La enseñanza de las Ciencias Sociales y las tecnologías

El siguiente reto que hemos seleccionado es la convivencia entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y las tecnologías. Al igual que el anterior, es un reto educativo que afecta a todas las materias y que podríamos considerarlo un reto educativo novedoso. Hoy en día las transformaciones tecnológicas han cambiado la manera de entender la sociedad, por lo que la comunidad educativa debe acoger estos cambios para preparar a los alumnos hacia un futuro diferente, condicionado por esta tecnología. (Roca, 2017). Además, el alumnado actual está cada vez más influenciado por las tecnologías en su vida diaria, llegando en determinadas situaciones a casos de dependencia. Por lo que el enfoque tecnológico que el profesor debe mostrar no debe centrarse solamente en mejorar la utilización de estas herramientas, sino que debe ser una educación tecnológica basada en la reflexión, el buen uso y enfocada hacia la vida diaria. (Lluna y Pedreira, 2017).

De la mano de la teoría de Lluna y Pedreira (2017) se encuentra el investigador De Haro (2009), el cual nos muestra que la presencia de las tecnologías en el ámbito educativo no significa innovación. Puesto que a pesar de que las TIC en la educación han creado la idea de una educación avanzada e innovadora, deben darse, como veremos más adelante, una mejora significativa de la enseñanza de estas tecnologías y un aumento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que su uso tenga un efecto positivo.

El impacto y la influencia que han tenido las tecnologías en el ámbito educativo lo vemos reflejado en los decretos curriculares para la inclusión de la competencia digital. El primero de ellos el Real Decreto 1105/2014, (BOE 03/01/2015) de 26 de diciembre por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y la Orden ECD/65/2015. (BOE 29/01/2015), por el que se establecen las relaciones entre los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias digitales. A su vez, si ponemos la atención en el currículo del BOE, vemos como las tecnologías también ocupan un lugar destacado, ejemplificado en varias de las competencias que se busca desarrollar en el alumnado: competencia digital o competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. También en la organización de las asignaturas y contenidos, así como en la evaluación y en sus programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

En el caso de las Ciencias Sociales, encontramos nuevas oportunidades que permiten al docente crear herramientas donde se analicen, diseñen e investiguen los contenidos de Geografía, Historia, Historia del Arte y otras ramas sociales. Es decir, su uso aumenta las opciones de experimentación conforme a estas materias tanto para el alumnado como para el docente (Martín, 2011). Estas permiten al docente reproducir los hechos históricos que son objeto de estudio o dar un paseo por los grandes museos de arte mediante fotogramas. También conectar territorios con el aula mediante video llamadas que en el pasado se presentaban inaccesibles, para así dialogar con sus habitantes y aprender su cultura de una manera más directa. La arqueología virtual sería una de esas

herramientas, puesto que puede ayudar a explicar la evolución de los paisajes culturales a través de las recreaciones 3D. Además, posee la capacidad de convertirse en una actividad amena y que fomente valores como la colaboración y el buen clima dentro de la clase.

A su vez se han creado proyectos educativos que se encargan de facilitar al docente la puesta en común de las TAC en el aula. Dos ejemplos serían los presentados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia llamados “Escuela 2.0” y “Aula XXI”. El primero es un proyecto que pretende la integración de las tecnologías en el aula mediante un uso personalizado de un ordenador portátil por alumno, para garantizar aulas digitales, interconectividad entre todos los equipos del centro, formación del profesorado y aumento de los accesos al conocimiento por parte del alumnado. El segundo proyecto, el “aula XXI” es una plataforma de aprendizaje virtual online que permite mostrar e integrar a todos los centros de la Región de Murcia, tanto a docentes, alumnos, cursos y materias. Utilizando para su gestión toda una misma herramienta, denominada “Plumier XXI”. (Gómez, Monteagudo y Miralles, 2017)

Sin embargo, todas estas posibilidades que ofrecen la combinación de tecnologías y Ciencias Sociales deben de ser encajadas en la metodología didáctica de cada docente y en el plan de estudios de cada centro. Para Cambil y Romero (2016) son necesarias una serie de capacidades comunes para el aula, ya que sin ellas la fusión no llega a desarrollarse con totalidad. Son las siguientes:

- Un conocimiento eficaz de programas para editar imágenes, procesadores de texto, editores para su uso colaborativo y compartir y almacenar archivos.
- Creatividad para adaptar el material relacionado con las Ciencias Sociales a las necesidades de los alumnos, ya sea para trabajar en clase o fuera de ella. Así como la integración con el resto de los elementos curriculares
- Ser parte de comunidades tecnológicas como las redes sociales o poder suscribirse a estas plataformas.
- Saber organizar, manejar y evaluar la cantidad de contenidos históricos, geográficos o de cualquier tema relacionado con las Ciencias Sociales en las diferentes plataformas tecnológicas.
- Capacidad para mostrar que el proyecto educativo del centro prima sobre el voluntarismo individual y que no existen unos medios mejores que otros.
- Un profesorado que controla el proceso permitiendo su fácil acceso y su variedad, haciéndolo atractivo y motivados. También mostrando que son recursos tecnológicos que se utilizan con la pretensión de mejorar el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales, no crear una dependencia.

Vemos como Cambil y Romero (2016) analizan los elementos necesarios para combinar tecnología y Ciencias Sociales, pero en opinión de Dolors Reig (2017) hay que ir más allá, y propone un término diferente a los TIC y TAC, llamado TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación). Este término pretende mostrar aquellos

recursos tecnológicos educativos que dan relevancia a la participación de las personas en los mismos, y a su vez mediante esa colaboración activa crear una interacción reflexiva con un sentido crítico, que permita construir de forma creativa la personalidad de cada alumno.

Por consiguiente, como futuros docentes debemos entender que combinar Ciencias Sociales y Tecnología supone un esfuerzo para el conjunto del sistema educativo. Pero que si se hace de manera correcta supone una gran herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También que el uso de esta tecnología debe de servir para aprender a cuestionar el propio conocimiento recibido, para desarrollar un pensamiento creativo, autónomo y de fácil acceso. Y para alcanzar estas metas hay que educar sobre recursos tecnológicos, los nativos digitales no existen, como indica el título del libro ya nombrado de Lluna y Pedreira.

### 3.1 Propuestas al reto de las tecnologías desde las Ciencias Sociales

Tras analizar el reto que supone combinar tecnología y Ciencias Sociales en el aula, trataremos una serie de propuestas educativas para ayudar al profesorado a combinar de manera efectiva estos dos elementos.

#### 3.1.1 Creación de un laboratorio tecnológico de Ciencias Sociales

La primera propuesta consiste en crear un espacio para la manipulación y el análisis de fuentes de información de las Ciencias Sociales. Un laboratorio o museo que sirva de apoyo a todas las materias de Ciencias Sociales y que tendría grandes similitudes al aula de audiovisuales que encontramos en cualquier centro escolar.

Hernández (2002) explica que este tipo de laboratorios no se han dado todavía debido a la percepción acientífica que se tiene de las Ciencias Sociales, por la que no se considera necesario que se experimente con ellas. También a la percepción social que relaciona la superación de las materias sociales con una buena memoria y una gran capacidad de lectura y estudio de los libros tratados, considerando que no hace falta nada más para su comprensión. Hernández explica que su entendimiento va más allá de recordar los acontecimientos, hay que sentir que es una ciencia y experimentar con ella.

Es por ello por lo que propone una unión entre tecnologías y Ciencias Sociales presentadas en una misma aula o laboratorio para la utilización del centro, puesto que existen una gran cantidad de materiales didácticos que pueden ser utilizados y disponer de un laboratorio ofrecería una visión diferente, más científica de materias como la Geografía o la Historia. Los materiales didácticos que se incluirían en este espacio serían los siguientes:

- Globos terráqueos
- Foso para simulaciones arqueológicas
- Colección de objetos antiguos
- Fototeca y videoteca
- Juegos de mesa basados en las Ciencias Sociales
- Maquetas y piezas que permitan la recreación de espacios
- Ordenadores para los alumnos
- Mapas topográficos y fotoplanos
- Distintas representaciones de obras de arte

La integración del alumnado en este laboratorio supondría una motivación extra, ofreciendo la posibilidad de una educación constructivista y el fomento de competencias como aprender a aprender o aprender mediante el juego. A su vez, al tener que compartir el espacio con diferentes aulas o entre la misma clase, se podrían poner temas encima de la mesa como la elección de uso del lugar de una manera consensuada y democrática o el fomento de valores cívicos al explicar el buen uso de los materiales.

### 3.1.2 Formación sobre recursos didácticos tecnológicos

La siguiente propuesta es la formación docente en el mundo de las tecnologías, ya que como hemos señalado anteriormente, las Ciencias Sociales se encuentran en lo que podríamos denominar cierto grado de desventaja respecto a otras materias que cuentan con una gran cantidad de recursos educativos tecnológicos, así como una mayor experiencia en el uso de estos. Si a esto le sumamos la velocidad con la que evolucionan las tecnologías, mucho más rápida en la vida cotidiana que en las escuelas, se crea la necesidad de formar al profesorado de materias sociales en el uso y aplicación de herramientas didácticas tecnológicas.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la formación tecnológica es la puesta en práctica de modelos de enseñanza tradicionales, habituales para un amplio sector del profesorado. Puesto que son modelos repetitivos, ya que la gran mayoría de profesorado actual los recibió cuando eran alumnos. Por lo que sensibilizar a este conjunto de docentes en el uso de las TIC es costoso ya que supone un alejamiento de los métodos de enseñanza tradicionales que aprendieron en el pasado. Para esto Andersen (2009) propone una serie de competencias digitales que deben de servir de punto de partida y que todo docente debe dominar para ofrecer un buen uso de las TIC en el aula:

- Habilidades básicas en la web
- Organización con el uso de herramientas digitales
- Comunicación tecnológica
- Buscar y gestionar información en internet
- Conocimientos de Privacidad, seguridad y ley de internet
- Presentación de información a través de herramientas digitales
- Utilización de herramientas digitales para seguir aprendiendo

A partir de esta serie de habilidades básicas, el docente de Ciencias Sociales puede comenzar a preparar su formación, con el objetivo de sacar el máximo rendimiento a las herramientas digitales que tiene a su disposición.

Otra de las consideraciones para tener en cuenta dentro de la formación es la idea de las TIC como la panacea de la innovación educativa. Roca (2017) nos avisa de que un docente que desea estar formado en este recurso educativo debe de tener claro que estas herramientas por sí solas no pueden suponer un cambio y mejora trascendental para la educación. Es el docente, quien puede y debe provocar un proceso innovador en las aulas, ayudado por las TIC y por otras herramientas educativas. Por lo tanto, la formación no solo pasa por saber utilizar las herramientas tecnológicas, también por entender que el docente debe convertirse en un tutor, un guía en el proceso de aprendizaje y que sea el alumno quien, a través de una exploración guiada, pueda obtener una innovación educativa.

A modo de conclusión, quiero destacar la proposición de realizar congresos, seminarios o clases extra en el curso académico del Máster de profesorado de Ciencias Sociales, puesto que en un año el futuro docente debe recibir una gran cantidad de información educativa; y en el caso de las tecnologías a combinar el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales con herramientas tecnológicas. Convirtiéndose en una tarea nada sencilla si no se ha tratado con anterioridad, por lo tanto, se debe poner un especial énfasis en la realización de estas sesiones educativas para que el futuro docente sea un educador actualizado y adaptable a las nuevas tecnologías.

#### 4. La motivación en el aula de Ciencias Sociales

Pocos temas han acaparado tanto la atención en el mundo educativo como es el de la motivación en el aula. En nuestro caso, analizaremos la motivación en el aula de las Ciencias Sociales y mostraremos, como en los retos anteriores, diferentes propuestas basadas en ejercicios de Geografía, Historia y otras asignaturas sociales para mejorar la manera en la que se afronta este reto educativo.

Bixio (2007) nos presenta la motivación como el conjunto de fuerzas que determinan a la conducta humana, también nos habla de que este conjunto de fuerzas suministra los motivos por los que el individuo realiza una determinada acción y así es capaz de poner todo su empeño, voluntad e interés en la misma. Por lo que vemos como este concepto de motivación se encuentra estrechamente ligado al proceso de aprendizaje que realiza cada alumno al tener que superar sus asignaturas.

Vaello (2011) comparte esta teoría, aprendizaje ligado íntimamente a la motivación; y propone un análisis de este reto educativo desde diferentes ámbitos. El primero desde la función del profesor, tanto en el devenir de la clase como en la relación con el alumno en particular. El segundo con la metodología utilizada, que debe de ser principalmente constructivista y basada en el descubrimiento y la autonomía. Y por último el material manejado en el aula, ya que debe atraer al alumno, así como facilitar el proceso de aprendizaje.

Observamos como la figura del docente tiene una gran trascendencia en el proceso motivador del alumno, por lo que es conveniente partir de unas bases que nos faciliten como futuros docentes esta tarea frente al alumno. López, L. (2004) propone tres principios básicos mínimos que cualquier docente debe mostrar en su personalidad dentro del aula frente a sus alumnos:

- Personalidad equilibrada, ya que debe contemplar los fallos de los alumnos y juzgar y actuar proactivamente ante ellos.
- Personalidad liberada, puesto que debe superar sus problemas vitales dejándolos a un lado cuando se encuentra en el aula, para así poder desarrollar una sensibilidad positiva ante la persona del alumno y sus dificultades.
- Personalidad ilustrada, con capacidad de adaptación ante las novedades de los alumnos, dirigiéndolas de una manera cotidiana y a través del conocimiento.

Observamos como el rasgo que más destaca entre los tres principios es el de la capacidad de adaptación del docente ante los alumnos y las situaciones derivadas del aula. Cualidad nada sencilla y que requiere de un esfuerzo por parte del docente, pero el intentarlo y además establecer como meta estos tres principios puede ayudar a crear una base sobre la que plantear modelos de actuación que favorezcan un clima más adecuado para trabajar la motivación en el aula.

Sin alejarnos de lo que sería un clima adecuado para fomentar y trabajar la motivación en el aula, vemos como otra de las claves es la de la participación en el aula.

Martínez y Aróstegui (2001) critican la usurpación de la capacidad de decisión del alumnado en su proceso de aprendizaje; de como todavía presenta una escasa participación en el aula debido a la forma en la que se trabajan los conocimientos. Es por ello por lo que proponen una serie de acciones docentes en conjunto con todo el alumnado para aumentar su implicación en el aula y por lo tanto su motivación al sentirse protagonistas de su formación. Estas serían: asambleas semanales para expresar la opinión de cada alumno, juntas de evaluación que valoren los conocimientos trabajados o un mayor número de tutorías con los delegados de clase y alumnos en particular. En definitiva, un aula más democratizada en la que el alumno va obteniendo una mayor motivación conforme aumenta su protagonismo en el aula.

Una vez analizada la motivación en el aula de forma general, nos introduciremos en este reto educativo desde las Ciencias Sociales planteándonos la siguiente pregunta: ¿Qué papel juega la motivación en la enseñanza y aprendizaje para las asignaturas de Ciencias Sociales?

Para atender a esta pregunta de manera más sencilla dividiremos la respuesta teniendo en cuenta dos factores, por un lado, los externos, como pueden ser el entorno en el que conviven los alumnos o la percepción que se tiene de las Ciencias Sociales; y por otro lado factores internos como la figura del docente en estas materias o las metodologías usadas.

En cuanto a los factores externos, observamos cómo han existido grandes diferencias respecto a la motivación por estudiar estas materias dependiendo del país al que analicemos. Un claro ejemplo fueron los estudios realizados a la encuesta *Youth and history*, por el alemán Borries (1998) que mostraban grupos de países, normalmente de la zona escandinava y la Europa Occidental, donde el interés por la Historia estaba por debajo de la media. Sin embargo, en países donde las problemáticas sociales eran más recientes y habían tenido conflictos en un periodo de tiempo cercano, principalmente países en la zona este y sur del mundo, la motivación por aprender Ciencias Sociales era mayor. Demostrando, así como factores externos, ya sean culturales o histórico-políticos tenían una gran importancia en la motivación del alumnado por las materias sociales.

Estudios más recientes como el de Merchan (2007) nos hacen entender que no ha cambiado tanto la influencia que tienen estos factores externos en la predisposición por implicarse en el estudio de las Ciencias Sociales por parte de los alumnos. El ejemplo en su trabajo lo muestra con estudiantes de distintos centros escolares de la provincia de Sevilla y cómo la diferente condición social marca el grado de interés que muestran por las asignaturas sociales. Esto es debido a la idea, la percepción social, de que el conocimiento de estas asignaturas es síntoma de distinción frente al resto, de que una persona con conocimientos sobre arte o historia es una persona culta, con gran capacidad intelectual. Por lo que en los lugares donde el conocimiento no tiene tanta importancia, que normalmente suelen ser zonas con condiciones sociales adversas, el ser “más culto” tiene una menor trascendencia, y por lo tanto esto se ve reflejado en la predisposición en el rendimiento académico de las Ciencias Sociales.

Los factores internos asociados a la motivación pueden verse afectados como también habla Merchan (2007) por el aburrimiento de los alumnos en las clases. Debido al carácter repetitivo de los temas tratados o la manera en la que se enseñan. La gran mayoría de asignaturas sociales siguen impartándose de manera oral-expositiva lo cual condiciona de manera negativa la implicación de los alumnos en clase y por lo tanto de su interés. A todo esto, hay que sumarle el método evaluativo del que forman parte las Ciencias Sociales en la mayoría de los centros, la necesidad de aprobar un examen oral o escrito para la superación de las asignaturas. Este modelo aleja a los alumnos de la percepción social del aprender por aprender, del conocimiento enriquecedor, y los acerca a la obtención de una calificación como recompensa, que acaba siendo un título académico. Estos factores internos condicionan la visión que tiene el alumnado de las Ciencias Sociales y por consiguiente de la motivación que presentan.

Una vez nombrados los factores externos e internos que consideramos presentan una mayor influencia en el alumnado, trataremos una serie de propuestas educativas para aumentar la motivación en el aula de Ciencias Sociales, cuyos objetivos serán alcanzar un mayor grado de intereses tanto por parte del alumno como por parte del profesorado y fomentar los valores democráticos y ciudadanos.

## 4.1 Propuestas al reto de la motivación desde las Ciencias Sociales

Estas propuestas están enfocadas hacia la docencia en secundaria y tratan de aumentar la motivación del alumnado desde un cambio metodológico. La primera desde el aprendizaje basado en juegos y la segunda desde la empatía, aunque en nuestro caso concreto la analizaremos desde la empatía histórica.

### 4.1.1 Aprendizaje basado en juegos, una herramienta motivadora

La primera de las propuestas trata sobre la gamificación en el aula, una metodología que requiere de un esfuerzo por parte del docente, al alejarse este de la comodidad de explicar de forma oral-expositiva temarios de asignaturas de Ciencias Sociales sin contar con el resto de la clase y pasar a implicarse mediante actividades lúdicas con toda el aula (Sánchez y Colomer, 2018). A su vez, estos autores señalan que existen una gran cantidad de motivos para dar valor al juego como recurso educativo dentro de las asignaturas sociales: la naturalidad con la que los alumnos asimilan el aprendizaje lúdico o el desarrollo de habilidades sociales como la autonomía, la cooperación o la creatividad, son varios de estos motivos.

*“Muchos pueden ser los motivos, aparte de la institución escolar, que derivan en apatía y fracaso escolar en el alumnado: dificultades socioeconómicas, causas pedagógicas, causas psicológicas, situaciones familiares... unas circunstancias que, pese a que muchas veces no se pueden modificar, sí que se consigue cambiar la forma de enseñar a partir de nuevas estrategias”* (Sánchez y Colomer, 2018, p. 83).

Guevara y Colomer (2017) proponen la gamificación para luchar contra esta apatía, ya que inciden en que los estudios realizados muestran un aumento progresivo de la motivación. Además, señalan que, al basar el aprendizaje en la experiencia, este se convierte en un aprendizaje significativo y por lo tanto más eficaz.

Otra de las grandes ventajas que contiene la gamificación es que está íntimamente relacionada con uno de los elementos más extendidos entre la población joven y por consiguiente puede incidir directamente en la motivación de estos para aprender. Este elemento es el videojuego, una prueba mental en la que el jugador compite contra el propio videojuego u otros jugadores para alcanzar una serie de objetivos, ofreciendo así una gran cantidad de posibilidades educativas (Quintero, 2017).

Quintero (2017) también incide en que, poco a poco, está aumentando el número de videojuegos con temáticas históricas, artísticas o geográficas; y esto beneficia al docente de Ciencias Sociales. Se puede aprender la historia del antiguo Egipto o las grandes batallas de Roma mientras se está jugando, lo cual supone una manera más sencilla de despertar el interés del alumno por estos acontecimientos.

Por último, trataremos en esta propuesta uno de los grandes apartados dentro del aprendizaje basado en juegos y que puede suponer una manera de fomentar valores democráticos y ciudadanos; la convivencia en el aula.

Fernández (2010) defiende que el trabajo de la convivencia debe ser uno de los objetivos principales en los centros educativos y formar parte fundamental del funcionamiento en el aula. Para ello metodologías como la gamificación son idóneas ya que permiten el establecimiento de unas normas compartidas que todos los participantes deben respetar y hacen partícipes a todos los integrantes del aula en las actividades realizadas.

Un buen ejemplo en el que enseñar convivencia, valores ciudadanos, así como un acontecimiento histórico en particular sería: dividir la clase de primero de Bachillerato en grupos de alumnos que formaran los países que llevaron a cabo la reconstrucción de la paz tras la Segunda Guerra mundial, y que cada grupo expusiera de manera ordenada y respetando los turnos de palabra cuales fueron las propuestas de cada país. Más tarde proponer un debate abierto sobre cuáles fueron las mejores y las peores propuestas llevadas a cabo por estos países, siempre desde la crítica constructiva, consiguiendo el ganador, dulces típicos del país que representara.

Mediante esta actividad los alumnos estarían jugando, aprendiendo un acontecimiento histórico clave en historia contemporánea y fomentando la convivencia a través de valores democráticos y ciudadanos.

#### 4.1.2 Empatía histórica, una herramienta motivadora

La segunda de las propuestas para el apartado de la motivación es la empatía, una metodología que lleva varios años asentada como herramienta educativa en las Ciencias Sociales y en la educación en general. El ejemplo lo vemos en el debate sobre la interpretación histórica de la empatía que se dio a finales del siglo XX entre varios investigadores: Lee, Shemilt, Coltham y Fines.

Actualmente se siguen haciendo investigaciones acerca de cómo afecta a los alumnos la aplicación de esta metodología y los estudios suelen ser más que satisfactorios. Sainz (2013) nos muestra con su investigación que, mediante una base sólida de conocimientos históricos, una aplicación de la metodología de manera constructivista, unas herramientas educativas adecuadas a los participantes y un cierto grado de libertad por parte de los alumnos a la hora de elegir como desarrollar las actividades se logra un aumento del interés y la motivación por los conocimientos de las asignaturas de Ciencias Sociales.

Otra de las grandes ventajas que muestra Sainz (2013) en su estudio es la posibilidad de tratar situaciones de identidades en conflicto (como en las ciudades medievales de la península ibérica) acercándose de manera más directa mediante la empatía y así poder resaltar los aspectos tolerantes y democráticos que se llevaron a cabo. A la vez que se destierran tópicos sobre épocas que han sido manipuladas en beneficio de un colectivo, y que ahora al haber sido comprendidas históricamente mediante la empatía, pueden tratarse de manera más completa.

San Pedro y López (2017) nos ofrecen otro ejemplo que fundamenta la utilización de la empatía para desarrollar valores cívicos y un mayor interés por la asignatura. Los resultados de un ejercicio mediante esta metodología sobre los exiliados de la Guerra Civil Española con alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria muestran después de su realización, una mayor sensibilidad e implicación por parte de los alumnos, así como un elevado número de actitudes tolerantes hacia un sector vulnerable como es el de los desplazados por conflictos bélicos del siglo XXI.

En definitiva, la empatía puede suponer una herramienta educativa muy acertada a la hora de hablar de motivación e interés por parte del alumno, ya que su correcta realización supone una implicación mayor, un aprendizaje basado en la experiencia y una comprensión más profunda de la cuestión tratada. Es cierto que su utilización no es sencilla, pero merece la pena realizar ese esfuerzo. Esto lo podemos ver reflejado en el apartado de los anexos donde se muestra una actividad sobre la enseñanza de la Segunda Guerra Mundial mediante la empatía histórica que muestra resultados satisfactorios tras su aplicación en el aula.

Para finalizar la respuesta a este reto propondremos un ejercicio de empatía histórica que aumente la motivación en el alumnado, así como el trabajo de la competencia social y ciudadana:

- Para estudiar la formación de los reinos cristianos en 2º de la ESO, el docente divide a los alumnos en varios grupos y a cada uno le asigna el rol de convertirse en uno de los diferentes grupos sociales que componían la ciudad de Toledo en 1085, fecha en la que fue conquistado por el reino de León. Cada grupo deberá representar las costumbres propias de su grupo social, así como destacar aquellas que comparten con las sociedades que no les pertenecen. Por último, expondrán un texto en el que representen un discurso del líder de cada grupo social explicando los motivos de su división en diferentes sectores de la ciudad. Tras la lectura de este discurso, se creará una asamblea en la que pondrán a debate las ventajas de convivir en una ciudad con culturas diferentes, el cómo se sienten tratados por los demás grupos y un logro conseguido gracias a la unión de dos o más culturas diferentes durante la Edad Media.

Con este ejercicio se pretende que los alumnos se pongan en el lugar de los diferentes grupos sociales que existieron en la ciudad de Toledo durante los inicios de la Edad Media y a su vez aprendan a valorar las ventajas producidas de la convivencia de diferentes culturas en un mismo territorio mientras aprenden Historia.

## 5. Afrontar la diversidad y especialización de las Ciencias Sociales

El último reto que atenderemos en el Trabajo Fin de Máster es la enseñanza de las asignaturas de Historia, Historia del Arte y Geografía para los futuros docentes de secundaria de Ciencias Sociales, otro de los grandes desafíos que se nos presentan al finalizar el Máster de Profesorado. El hecho de poder ejercer como docente en estas tres asignaturas supone, en la mayoría de los casos, un reto educativo al encontrarnos normalmente con la especialización en una de las asignaturas, pero no en las demás.

Hemos escogido este reto en particular por su carácter global, en el sentido de que afecta a cualquier graduado en las tres materias anteriormente nombradas. Aunque hay que señalar que, para poder ejercer como docente en las tres asignaturas, el futuro docente debe de tener al menos 30 créditos universitarios del tercer grado no especializado durante su formación, es decir un graduado en Historia tras obtener el Máster puede dar clases de Geografía en los institutos, pero tiene que obtener 30 créditos del grado de Historia del Arte para ejercer como docente de esta asignatura. (Real Decreto 665/2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Otro de los factores para tener en cuenta antes de analizar el reto en cuestión, es el número de afectados por el mismo. Siendo los graduados en Historia el grupo más numeroso respecto a los demás titulados, ya que, si atendemos a nuestra experiencia durante el Máster de Profesorado y a los datos de cursos anteriores en las diferentes universidades españolas, vemos como la cantidad de matriculados con especialidad en el Grado de Historia es casi la totalidad de cada clase. (Vilches y Gil, 2010)

Profundizando en lo que sería las tres materias, normalmente un graduado en Historia suele sentirse más cómodo impartiendo Historia del Arte ya que, hasta cierto punto, las asignaturas comparten bastantes similitudes. Pensamiento histórico y artístico muchas veces van de la mano, para comprender una obra de arte también se tiene que entender el periodo histórico en el que se realizó. Además, la metodología y las técnicas para trabajar la asignatura de Historia del Arte son similares a las utilizadas en Historia. Sin embargo, en lo que respecta a la Geografía las similitudes con las demás asignaturas no son tantas y la tarea de enseñarla la disciplina es más complicada, ya que normalmente la Geografía presenta planteamientos epistemológicos distintos y metodologías diferentes (Hernández, 2002).

Todas estas diferencias conllevan una serie de consecuencias que afectan de manera más directa al profesorado de Ciencias Sociales. Guitián (2008) señala tres como más importantes, derivadas de la escasa preparación docente en cuanto a las tres materias de Ciencias Sociales ya nombradas. La primera es la incapacidad para desarrollar todas las habilidades propias de cada asignatura, es decir el profesor no dispone de una capacidad real de crear conocimientos profundos de todas las materias impartidas. La segunda se representa en una mayor dificultad para aplicar la interdisciplinariedad con otras materias, al no tener totalmente dominada la asignatura que se considera propia. La

última es la consecuente desmotivación profesional que se desarrolla en el docente y que afecta de manera directa a su método de trabajo.

Por ello, existe un debate en España en torno al modelo de enseñanza actual, buscando ciertos sectores el modelo antiguo en el cual se impartían estas tres asignaturas en una misma carrera universitaria. Ciertas universidades, en su mayoría pertenecientes al sector privado, ofrecen esta posibilidad como por ejemplo la Universidad Oberta de Cataluña. Anteriormente se ofrecían una licenciatura que poseía dos ciclos, el primero de tres años comunes y el segundo de especialización en el que se podía elegir entre las ramas de Historia, Historia del Arte y Geografía. Todo esto cambio debido a la gran cantidad de reformas educativas que afectaron a la formación en estas materias y que condicionaron la manera de entender el futuro de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Jardón, Melena y Gómez, 2012).

A continuación, pondremos la vista atrás y nos fijaremos en la formación, de las tres asignaturas, que se recibe a lo largo de la etapa educativa obligatoria y posteriormente el Bachillerato social.

Respecto a la artística, el primer contacto directo que se suele experimentar es en la etapa educativa de la E.S.O con su asignatura optativa en el tercer curso. Posteriormente es en segundo de Bachillerato, con la asignatura de Historia del Arte, cuando se vuelve a trabajar esta asignatura, estando eso sí, enormemente condicionada por la EvAU y tratándose de un análisis de gran cantidad de obras artísticas con el objetivo de memorizarlas para después ponerlas en el examen de acceso a la Universidad (Real Decreto 1105/2014, currículo básico de secundaria y bachillerato).

En cuanto a la Geografía, la primera vez que se trabaja con la materia se produce también en la E.S.O. al encontrarse unida a la asignatura de Historia durante varios cursos educativos. Más tarde en segundo de Bachillerato se puede cursar esta asignatura al igual que la de Historia del Arte, aunque sigue también estando muy condicionada por la prueba de acceso a la universidad (Real Decreto 1105/2014, currículo básico de secundaria y bachillerato).

La última de las formaciones, la histórica, comienza como tal en primero de la E.S.O, estando unida a la Geografía a lo largo de toda esta etapa educativa. Al iniciarse el Bachillerato, los alumnos deben dar historia contemporánea en el primer curso y en el segundo historia española contemporánea para preparar así la prueba de acceso a la universidad (Real Decreto 1105/2014, currículo básico de secundaria y bachillerato).

Por último, crearemos una tabla comparativa acerca de las asignaturas que recibe un alumno que cursa las especialidades de estas tres materias en forma de Grado Universitario, para poder visualizar la cantidad de formación universitaria interdisciplinar en este caso.

|                            | ASIGNATURAS DE HISTORIA DEL ARTE | ASIGNATURAS DE HISTORIA | ASIGNATURAS DE GEOGRAFÍA |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| GRADO DE GEOGRAFÍA         | 0                                | 1                       | 59                       |
| GRADO DE HISTORIA          | 1                                | 58                      | 1                        |
| GRADO DE HISTORIA DEL ARTE | 59                               | 1                       | 1                        |

Cuadro de elaboración propia a través de la página web de la Universidad de Zaragoza

Por consiguiente, una vez vista la formación en las tres materias educativas, llegamos a la siguiente conclusión: tanto en la etapa educativa obligatoria como en Bachillerato y posteriormente en los cursos universitarios, la formación recibida respecto a la docencia de todas las asignaturas solo permite que nos sintamos cómodos impartiendo la materia que hemos estudiado en el grado. Por ejemplo, un alumno que acaba el Máster de Profesorado especializado en Historia, no posee unos conocimientos suficientemente profundos como para enseñar con comodidad Geografía e Historia del Arte.

A su vez, varios investigadores han analizado esta problemática, cuestionando el modelo educativo actual. Lozano (2013): “si analizamos la aparición de la Historia del Arte a lo largo de la escolaridad nos damos cuenta de que no es regular, y su estudio no es significativo ni sistemático ya que generalmente queda diluido en temarios sobrecargados de contenidos a lo largo de toda la Educación Obligatoria.” (pág. 4). O el investigador Marrón (2013) que nos muestra cómo existe un escaso interés por la Geografía recibida en la etapa educativa, así como una insuficiencia en la combinación de aspectos geográficos con otras materias educativas.

Con esta idea no queremos caer en una postura fatalista sobre el reto educativo que se nos presenta como futuros docentes de Ciencias Sociales. Simplemente poner el foco de atención en una preocupación cada vez más visible entre los alumnos del Máster de Profesorado de Ciencias Sociales, puesto que como señala Prieto (2008) vivimos en una sociedad donde los dos grandes pilares educativos, familia y escuela, están siendo constantemente cuestionados, por lo que nuestra labor como futuros docentes es prepararnos de la forma más completa posible para con nuestros alumnos y así evitar en la medida de lo posible que nuestro trabajo en el aula deje de estar en el punto de mira de la sociedad actual.

## 5.1 Propuesta al reto de la diversidad y especialización de las Ciencias Sociales.

Una vez analizado el reto de la enseñanza de las tres materias para el futuro docente de Ciencias Sociales, realizaremos una propuesta educativa basada en la interdisciplinariedad con las asignaturas anteriormente nombradas, Historia, Geografía e Historia del Arte. A su vez, en los anexos desarrollaremos una actividad interdisciplinar con estas tres mismas asignaturas para alumnos de 3º de la ESO en la provincia de Huesca.

### 5.1.1 La interdisciplinariedad

Esta propuesta trata sobre la interdisciplinariedad, una posible herramienta educativa que permite al estudiante un sistema generalizado de conocimientos sobre distintas materias. A su vez, está formada por habilidades, hábitos y conocimientos que hacen que el alumno cambie sus modelos de actuación, formas de pensar y puntos de vista sobre los temas trabajados en el aula.

Si atendemos a la historia de las relaciones interdisciplinarias en materia educativa, observamos como tienen sus antecedentes en la década de los años 60 del siglo pasado, en el que organismos internacionales de educación comienzan a contribuir y visualizar esta herramienta educativa. Esto se evidencia y cobra auge en la década de los 70, con los encuentros celebrados por la UNESCO y la OCDE, reflejados en conferencias como la celebrada en 1968 en París. En esta conferencia se pidió a los estados miembros asistentes que se atribuyera una mayor importancia a los proyectos de investigación interdisciplinaria. También en el año 1972, la UNESCO editó el libro “Nuevas tendencias en la integración de la enseñanza de las ciencias” mostrando así una apuesta por la combinación de las materias educativas (Cabezas y Meriño, 2011). Como vemos es una disciplina académica que lleva varios años haciéndose hueco en la enseñanza, pero que como hemos nombrado en el apartado anterior, todavía no ocupa un lugar destacado en la formación del docente de Ciencias Sociales y por lo tanto se convierte en una propuesta educativa con un amplio margen de análisis y adaptabilidad a muchos de los retos educativos del presente.

Centrándonos en lo que son las Ciencias Sociales, al estar estas encargadas del estudio de las relaciones que se establecen entre el medio físico y los grupos humanos que lo habitan; observamos como contienen las características idóneas para trabajar sus disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar y globalizadora. Puesto que permiten al alumnado acercarse a su estudio mediante la observación y análisis de realidades socioespaciales concretas, lo que favorece una explicación conjunta de los contenidos. Por ejemplo, comprender el contexto histórico de la ciudad de Sevilla en el siglo XVI, así como su enclave geográfico entre dos mundos, ayuda al alumno a entender de manera más profunda el arte desarrollado en la ciudad durante este siglo y los posteriores (Pérez, 2010).

A su vez, al utilizar la interdisciplinariedad con el Arte, la Historia y la Geografía se permite la utilización de diversas fuentes de variada tipología: cartográficas, artísticas,

de producción oral, documentales, arqueológicas, etc. Lo cual favorece tanto al alumno como al trabajo del docente, creando un enriquecimiento cultural en el aula, (Marrón, 2013). Simultáneamente, existen diferentes herramientas educativas cuyo uso posibilita la combinación de estos conocimientos y suponen una ayuda a la tarea docente en este sentido. Herramientas tecnológicas TIC como las “GoogleApps for educación” y las G-Suite permiten de manera gratuita usar tareas de gestión para que los docentes por ejemplo de un mismo centro, trabajen de forma colaborativa creando sitios web, diseñando formularios o enviando y evaluando tareas conjuntas. También los SIG son un instrumento muy útil para el aprendizaje de asignaturas sociales de manera conjunta, puesto que estos mapas tecnológicos permiten a sus usuarios consultar, analizar y representar cualquier tipo de información geográfica a la vez que se tratan términos como la arqueología espacial, la estadística espacial o la exploración y búsqueda de obras de arte antiguas (Buzo,2015).

Por lo tanto, una de las soluciones que proponemos es una formación interdisciplinar del alumnado que más tarde quizás se convertirá en un docente de Ciencias Sociales. Incluir o bien en los estudios de Grado o bien en el Máster de Profesorado una serie de asignaturas en las que se trabajen temas tanto artísticos, geográficos como históricos y que se entremezclen entre ellos, logrando así un aumento de las posibilidades educativas en el aula. Asignaturas en las que los objetivos sean alcanzar una simbiosis entre los tres tipos de conocimiento y que los trabajos o exámenes sean evaluados conforme a el grado de unión entre las tres asignaturas, pueden favorecer un aumento de la motivación, de los recursos educativos y de un aprendizaje significativo de los conocimientos tratados. Un ejemplo de actividad interdisciplinar serían los itinerarios didácticos, los cuales poseen la capacidad de combinar varias asignaturas en un mismo ejercicio, como vemos en el apartado de los anexos donde proponemos un itinerario didáctico en el que se trabajan las tres asignaturas nombradas.

Con el objetivo de finalizar este apartado, propondremos una actividad interdisciplinar para alumnos universitarios que estén cursando en cualquiera de los tres grados nombrados anteriormente. Para así mostrar como una formación interdisciplinar puede darse en cualquiera de las etapas educativas que se presentan al futuro profesor de Ciencias Sociales.

#### Desarrollo de la actividad:

Esta actividad se crea para ser realizada en la ciudad de Zaragoza, estando dirigida a los alumnos de primer curso de los grados de Historia del Arte, Historia y Geografía. Por grupos de tres personas, cada una de una especialidad social, deberán dirigirse a cinco lugares emblemáticos de la ciudad para analizarlos histórica, artística y geográficamente. A su vez deberán complementar este análisis con una serie de fotografías y una propuesta de resolución de los tres principales problemas que estos lugares presentan en la actualidad. Más tarde de forma anónima estos trabajos se intercambiarán con el resto de los compañeros de las tres aulas para que los propios alumnos evalúen los trabajos de los demás y después deberán ser devueltos a sus dueños. En la exposición de sus trabajos, los alumnos explicaran que impacto geográfico han supuesto estos 5 lugares elegidos,

también que evolución histórica han sufrido a lo largo de los años y por último que estilo artístico representan y cuál es la finalidad del mismo.

#### Objetivos:

Desarrollar la capacidad de explicar la importancia que tienen para la ciudad los cinco lugares elegidos.

Capacidad de realizar un análisis desde los conocimientos de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte.

Demostrar la necesidad que existe de trabajar estas tres asignaturas de manera conjunta.

Comprender la realidad socioespacial e histórico-artística de forma globalizada.

Fomentar el trabajo de forma cooperativa adaptando los conocimientos que uno posee al devenir del grupo.

Fomentar la motivación del alumnado a través de un cambio en el marco físico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las formas de trabajar.

Despertar el interés por la observación directa como herramienta para alcanzar el conocimiento.

#### Metodología:

Al tratarse de una actividad en grupo y fuera del aula, las metodologías utilizadas serán la del aprendizaje basado en proyectos porque los alumnos trabajan competencias como la comunicación y la resolución de problemas. También el aula invertida al realizar parte del proceso de aprendizaje fuera del aula y por último el aprendizaje cooperativo, al apoyar parte de sus tareas en los demás alumnos, por ejemplo, en la evaluación anónima.

#### Fases

La actividad constará de varias fases en diferentes lugares de la ciudad y momentos en el aula. Al principio los profesores de las tres materias explicaran la actividad a los alumnos planteando los lugares que pueden ser elegidos por los alumnos, así como la extensión del trabajo, la cantidad de fotografías necesarias y los puntos a tratar en el planteamiento de los problemas y posibles soluciones. La segunda fase será fuera del aula, y los alumnos irán a los lugares escogidos, disponiendo de tres días con los que trabajar. La tercera fase será la evaluación anónima durante una clase de dos horas dentro del aula. La cuarta fase serán las exposiciones y los posteriores debates abiertos en los últimos 10 minutos de clase. Para finalizar, la fase final será poner en común por parte del docente los trabajos que mejor haya considerado para mostrar ejemplos de buenas prácticas.

#### Evaluación

La valoración de los trabajos la realizarán por un lado los alumnos con la nota de forma anónima que pondrán a sus compañeros y por otro lado el profesor con la visualización de las exposiciones y los debates. La nota será sobre diez puntos y no se reflejará en los expedientes de los alumnos, puesto que no se pretende la elaboración de una nota final para cada alumno, simplemente tener una referencia de cada estudiante y poder mejorar futuras actividades.

### Conclusión

Esta actividad pretende mostrar un ejemplo más de ejercicios interdisciplinarios en la formación de alumnos de Ciencias Sociales, ofreciendo una gran autonomía en el proceso de aprendizaje e importancia en el proceso de colaboración entre estos estudiantes de grado.

## 6. Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos querido analizar cuatro de los grandes retos a los que nos enfrentaremos como futuro docente de Ciencias Sociales. Los retos han sido la multiculturalidad, la tecnología y la educación, la motivación y la diversidad de tres asignaturas sociales. Todo ello combinándolo con las Ciencias Sociales, para luego establecer una serie de propuestas con las que afrontar estos retos desde diferentes formas y aplicaciones educativas para disminuir las consecuencias negativas de los mismos.

A su vez hay que destacar que hemos tratado tres grandes temáticas en las propuestas, la primera fomentar valores democráticos y ciudadanos en los alumnos, la segunda definiendo la necesidad de un cambio en el proceso de aprendizaje en la formación de un docente de Ciencias Sociales y por último unos ejemplos de actividades para realizar en el aula y así tratar estos retos.

Por consiguiente, este trabajo nos ha servido para reflexionar acerca de por qué queremos ser profesores de Ciencias Sociales en un futuro próximo. Puesto que, tras el análisis de numerosas fuentes, tanto para el estudio como para la resolución de los cuatro retos nombrados, nos hemos dado cuenta de que no es cuestión de querer o no querer, sino que existe una responsabilidad educativa que acompaña al docente en estas materias; y es la de ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico y prepararlo para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Un espíritu crítico para desarrollarse en el mundo siendo una persona autónoma y con poder de decisión en las tareas que el alumno emplea tanto dentro como fuera del aula. A su vez, preparar a los estudiantes de Ciencias Sociales a ejercer el derecho de una ciudadanía democrática donde entiendan que son seres sociales y que deben cumplir una serie de derechos y deberes para desarrollarse en comunidad; y que en el caso de no existir derechos y deberes justos y democráticos luchar para cambiarlos.

Por otro lado, centrándonos más en lo que es el papel del docente, hemos llegado a la conclusión de que el docente debe cuestionarse los conocimientos transmitidos a los alumnos y la forma de hacerlo. Si trabaja los conocimientos de manera tradicional o sin embargo, realiza clases y actividades que sean de carácter constructivista y permitan al alumno ser parte fundamental del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hemos propuesto una serie de actividades a modo de ejemplo para así mostrar como una educación alejada del modelo tradicional es posible.

Otra de las cuestiones sobre las que hemos reflexionado mientras realizábamos este trabajo es el tipo de situaciones que nos gustaría plantear en clase con más frecuencia. Centrándonos en las siguientes: situaciones problemáticas donde los alumnos aprendan a cuestionar la realidad, metodologías innovadoras que permitan un aprendizaje más significativo como la gamificación o la empatía, actividades donde los alumnos sean los verdaderos protagonistas y el fomento de intercambios educativos con el resto de las asignaturas, así como los trabajos cooperativos entre diferentes alumnos y profesores.

La última de las reflexiones viene dada por la pregunta: ¿Qué elementos me gustaría utilizar en una secuencia de enseñanza de Ciencias Sociales?, permitiéndonos

barajar diferentes opciones, pero quedándonos con tres. La primera el planteamiento que el profesor juzgue más adecuado respecto a la clase que tiene enfrente, puesto que cada aula es un mundo con sus características particulares que la diferencian del resto. La segunda el cumplir una serie de objetivos planteados al inicio del curso, ya que estos ayudan a fijar unas metas que alcanzar y facilitan la tarea del docente y por último el buscar desarrollar las competencias marcadas en el currículo que mejor se adapten a los conocimientos de Ciencias Sociales trabajados con cada curso.

En definitiva, este trabajo nos ha hecho reflexionar no solo acerca de cuatro de los principales retos a los que nos enfrentaremos como futuros docentes de Ciencias Sociales, sino que nos ha permitido obtener una serie de conclusiones que cuestionan muchos de los elementos que como alumnos hemos recibido durante nuestra etapa educativa. Haciéndonos ver que pueden ser tratados mediante una buena formación docente, metodologías que demuestren eficacia en su aplicación, utilización de gran cantidad de fuentes, trabajo de competencias adecuadas y actividades con objetivos definidos, interdisciplinares y constructivistas.

## 7. Bibliografía

- Andersen, M. (2009) Technology Skills We Should Be Teaching in College. (Mensaje en un blog). Recuperado de: <http://busynessgirl.com/technologyskills-we-should-be-teaching-in-college/>
- Bixio, C., 2007. *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela.* Sevilla: Homo sapiens ediciones.
- Borries, B. (1998). Do Teachers and students attend the same lessons?. Introduction. En: Roord, L, Van Der, J, (Coord.). *Euroclio-European Standing Conference of History Teachers Associations, the state of history education in Europe* (pp. 103-118). Hamburgo: Körber-Stiftung.
- Buzo Sánchez, I. (2015). La geoinformación como base para proyectos de innovación docente en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación.* Universidad de Zaragoza-AGE.
- Cabezas, M. y Meriño, F. (2011). La interdisciplinariedad en la formación inicial del maestro primario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. (3), 1-8.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S., (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Vol. (1) pp. 225-256. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf)
- Cambil, M., Romero, G (2016). Las TIC, las TAC y redes 3.0 para la enseñanza de las ciencias sociales. En: Licerias, A., Romero, G. (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.
- De Haro, J.J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, CLXXXV.Vol.(1), pp. 71-92. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/38104084\\_Algunas\\_experiencias\\_de\\_innovacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/38104084_Algunas_experiencias_de_innovacion_educativa)
- Domínguez, A., Riveiro, T. (2017), Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: López, F., Miralles, P., Prats, J. Gómez, C. J. (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp.49-66). Barcelona: Graó.
- Escarbajal, A., Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'. *International journal of new education*, Vol. (1), pp. 98-119. Recuperado de:

Félix Etxeberría, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Educación comparada*, vol. (16), 235-263.

Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. En: Gázquez, J. y Pérez, M. (Eds.), *La convivencia escolar, aspectos psicológicos y educativos* (pp. 65–68). Buenos Aires: Granada, GEU.

Galindo, R. (2004): Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad. En: García, C, Gómez, E, Jiménez, M.<sup>a</sup> Dolores, López, M.J, Martínez, J.M, Moreno, C (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo* (pp. 305-345). Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.

Gómez, J., Monteagudo, J., Miralles, P. (2017). *Metodología y recursos para la enseñanza de las geografía, historia e historia del arte en educación secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia- editum.

Gómez, J., Ortuño, J., Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

Guevara, J. M., y Colomer, J. C. (2017). Minecraft y Eduloc, en Historia y Geografía. *Didáctica de Las Ciencias Sociales*, Vol. (86), 16–23.

Gutián, C. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de Enseñanza Secundaria. En R. M.<sup>a</sup> Ávila y M.<sup>a</sup> C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 101-112). Jaén: Universidad de Jaén.

Henríquez, R y Pagés, J. (2011). *Didáctica del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

Jardón, P., Melena, A. y Gómez, H. (2012). Reflexiones sobre didáctica y currículum en el grado de Historia, Geografía e Historia del Arte orientadas a la docencia en Secundaria. En Durán, F., López, R., Saavedra, M., Sánchez, J. y Villarino, M. (Eds.), *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía* (pp. 173-186). Santiago

de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y Servicio de publicaciones e intercambio científico.

Lluna, S. y Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Como educar a mis hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto.

López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, Vol. (27), pp. 95-107. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58905682.pdf>

López, M.J. (2004): De la multiculturalidad a la ciudadanía intercultural: una nueva faceta educativa para el profesorado de ciencias sociales en secundaria. En: García, C, Gómez, E, Jiménez, M.<sup>a</sup> Dolores, López, M.J, Martínez, J.M, Moreno, C (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo* (pp. 99-111). Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.

Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío*, Vol. (39), pp. 1-18. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/estherlozano.pdf>

Marrón, M.A. (2013). Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes del Grado de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R.M. González, M.<sup>a</sup> L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón, (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. (pp. 331-352). Zaragoza: Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía, Universidad de Zaragoza.

Martín, C. (2011). Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Vol. (68), 33-39.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. (70), 165-183.

Martínez, J.B., y Aróstegui, J.L. (2001). La participación democrática del alumnado en los centros de Educación Secundaria. *Revista de educación*, Vol. (326), 277-295.

Merchan, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Vol. (21), 33-51.

Merino, S. (2004): La escuela y la diversidad. Un debate necesario en la formación docente del profesorado. En: García, C, Gómez, E, Jiménez, M.<sup>a</sup> Dolores, López, M.J,

Martínez, J.M, Moreno, C (Eds.), Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo (pp. 43-59). Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017. Recuperado de: [www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html](http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html)

Oyarzun, J. (2008). Causas y efectos económicos de la inmigración. Un análisis teórico-empírico. *Papeles del este*, vol. (17), Universidad complutense de Madrid 4-20.

Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. (24), 37-60.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, Vol. (10), 325-345.

Quintero, D. (2017). Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego Assassin's Creed Origins para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto. *Clio, History and History Teaching*, Vol. (43), pp. 54–81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735950>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre oír el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.

Reig, D. (2017). ¿Porque debemos estar nativos e inmigrantes en las redes? TIC, TAC, TEP: de naufragos a nativos. En: Lluna, S. y Pedreira, J. (Eds.), *Los nativos digitales no existen. Como educar a mis hijos para un mundo digital* (pp. 90–101). Barcelona: Deusto.

Roca, G. (2017). La sociedad digital. En: Lluna, S. y Pedreira, J. (Coord.). *Los nativos digitales no existen. Como educar a mis hijos para un mundo digital* (pp 57-69). Barcelona: Deusto.

San Pedro-Veledo, M. B. y López, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudios con profesorado en formación. *Revista de psicología y educación*. Vol. (12), pp.116-128. Recuperado de: [www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/150.pdf](http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/150.pdf)

Sánchez, A. y Colomer, J.C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clio history and History teaching*, Vol. (43), pp. 82-93. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/06MonSanchezColomer.pdf>

Vaello, J. (2011). *Como dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Valls, M. (2005). Multiculturalidad y prácticas pedagógicas. El multiculturalismo y la enseñanza de la historia: una cuestión abierta. En Valls, M. (Eds.), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad: conferencias, mesas redondas y talleres* (pp. 169-183). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de formación inicial de profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, Vol. (3) pp. 661-666.

## 8. Anexos

1. Anexo 1: Propuesta de enseñanza activa e interdisciplinar a través de un itinerario didáctico de Ciencias Sociales.....40
2. Anexo 2: Propuesta de enseñanza activa y empática a través de una serie de actividades de Ciencias Sociales.....50

### ANEXO 1.

#### Propuesta de enseñanza activa e interdisciplinar a través de un itinerario didáctico de Ciencias Sociales

Este itinerario didáctico conforma una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local de la comarca del Sobrarbe perteneciente a la provincia de Huesca. Su realización está dirigida a alumnos de 3º de la ESO, ya que, habiéndose abordado el curso anterior los contenidos históricos de Historia Medieval e Historia Moderna, que son épocas muy relacionadas con la ambientación que vamos a convivir, se puede establecer una relación estrecha de los mismos con los aspectos geográficos en los que se centra este curso.

Su trazado discurre por toda la comarca del Sobrarbe, partiendo desde la Plaza Mayor de Aínsa con paradas en aquellos lugares más significativos o que revisten una gran utilidad para los conceptos que hemos considerado trabajar y sustentamos previamente en las asignaturas de Ciencias Sociales.

Antes de la salida planificada se acercará a los contenidos del itinerario didáctico durante la semana previa. La fase preparatoria constará de búsqueda de información sobre la comarca del Sobrarbe para que sepan dónde vamos a ir, además se les explicarán los objetivos de la misma, dándoles las claves sobre el tipo de trabajo a realizar en cada parada, buscando evitar interrupciones durante la salida. Todo ello se complementará con la documentación correspondiente, con el fin de que los alumnos elaboren de una memoria de viaje donde recojan toda la información posible y nos sirva a los profesores como recurso evaluable. Asimismo, tanto los alumnos serán divididos en grupos fijos de trabajo que funcionarán durante toda la jornada.

El tiempo estimado para la actividad es de todo el día (desde las 8h hasta las 19h), fletando un autobús que nos transporte a los lugares que nos marca el itinerario. Previamente uno de los profesores visitará las distintas paradas para conocer de primera mano cada punto, y así ver como trabajaremos con el grupo de alumnos.

## La comarca de Sobrarbe

En lo que respecta al plano educativo esta comarca permite un acercamiento del alumnado con la naturaleza a la vez que aprende formas de vida que no están muy extendidas hoy en día. Además, esta comarca ofrece un gran patrimonio artístico y cultural, fruto de su importancia en el periodo histórico de la formación de los reinos cristianos en los siglos IX y X; como se muestra en el casco antiguo de Ainsa o en la iglesia de Santa María de Buil. Para trabajar aspectos geográficos, la comarca ofrece uno de los lugares más importantes de la península en lo que a naturaleza se refiere como es el Parque Nacional de Ordesa y Monte Perdido, además de parte del Parque Nacional de Posest-Maladeta. Por todo lo anterior y más que mostraremos a continuación, hemos escogido esta comarca para realizar las actividades educativas de Historia, Geografía e Historia del Arte.



## DESARROLLO DEL ITINERARIO, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.

### A) Desarrollo del itinerario

8:00. Llegada en autobús al municipio de Aínsa. Nos dirigiremos hacia la plaza Mayor, dónde dará comienzo el itinerario didáctico. Procederemos a un repaso sobre el conjunto de actividades y visitas diseñadas para la jornada, informando de nuevo a los alumnos. Procederemos al reparto del dossier con el que los alumnos deberán trabajar,

incluyéndose tanto aspectos informativos básicos sobre los contenidos, las actividades, así como un mapa de la comarca dónde se remarcan las zonas que visitaremos.

8:30-9:30 En el entorno de la plaza mayor, los alumnos deberán realizar una serie de entrevistas a los vecinos que paseen por la calle, dónde les preguntarán una serie de cuestiones sobre el pueblo indicadas en sus fichas. Todo ello, en un entorno limitado, dónde el profesorado estará vigilante sobre los alumnos, comprobando que realizan la actividad de forma correcta y resolviendo dudas al respecto.

9:30-10:00. Estableceremos un periodo de descanso en un parque cercano, dónde los alumnos se dispondrán a almorzar. Si las condiciones climatológicas no acompañan, habiendo comunicado nuestra estancia al Ayuntamiento, se nos facilita un local al respecto.

10:00-10:30. Traslado en bus desde Aínsa al Monasterio de San Victorián, situado en un paraje cercano al municipio de “El Pueyo de Araguás”.

10:30-12. Realizaremos una visita guiada al mismo de una hora, dónde se expondrán claves históricas y artísticas ante las que los alumnos deberán estar atentos de cara a elaborar sus actividades. Tras esta visita, los profesores aportarán nueva información acerca de la historia de la comarca.

12:00-12:30. Mediante nuestro autobús nos dirigiremos al casco urbano del municipio de “El Pueyo de Araguás”, municipio de especial encanto al haber conservado la arquitectura tradicional a través de la rehabilitación de las viviendas.

12:30-13:00. Procederemos a una visita breve por las calles del pueblo, para que los alumnos observen la interacción entre el entorno con la población. Una vez finalizada la visita, daremos paso a la realización de las actividades de historia y de arte. Se procurará elegir un espacio abierto y amplio dónde los alumnos puedan apreciar el sabor medieval que desprende el pueblo.

13:00-14:00. Viaje en autobús hacia el Parque Nacional de Ordesa.

14:00-15:00. Una vez hayamos llegado al Centro de Visitantes del Parque Nacional, daremos una hora de tiempo libre a los alumnos, destinada a comer. Deberán permanecer en un entorno de mesas y parques, dónde podrán descansar.

15:00-18:45. Visita al Parque Nacional de Ordesa. Comprobaremos que los alumnos tienen calzado y ropa adecuada para la marcha senderista a emprender. Realizaremos uno de los trayectos del parque, dónde los alumnos verán los aspectos geográficos del itinerario, así como realizarán la actividad correspondiente.

18:45-19:00. Regreso a la zona del centro de visitantes, dónde, antes de subir al bus para regresar a casa, se procederá a entregar el dossier de actividades al profesorado de cara a su posterior evaluación. Asimismo, se comentará de forma breve la jornada, haciendo hincapié en la valoración de la misma para posibles mejoras en el futuro.

## B) Objetivos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del itinerario son:

1) Consolidar los contenidos trabajados previamente en el aula, mediante el contacto directo con la realidad.

2) Abordar los hechos geográficos, históricos y artísticos de una forma integral, estableciendo las interrelaciones existentes, incidiendo en los conceptos de causalidad y consecuencia.

3) Demostrar la necesidad de trabajar la Geografía, Historia e Historia del Arte de una forma interdisciplinar

4) Fomentar el trabajo cooperativo y las habilidades sociales y comunicativas.

5) Trabajar en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

6) Desarrollar en los estudiantes la capacidad de síntesis y sistematización.

7) Despertar el interés por la observación directa como herramienta para alcanzar el conocimiento.

8) Incidir en la necesidad del análisis para la interpretación de los fenómenos sociales y humanos.

9) Establecer la investigación como metodología clave en la adquisición de los conocimientos sobre las Ciencias Sociales.

10) Poner de manifiesto el interés de los Itinerarios Didácticos como herramienta educativa.

11) Fomentar la motivación del alumnado a través de un cambio en el marco físico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las formas de trabajar.

### C) Actividades.

Como hemos indicado, previamente a la jornada de desarrollo del itinerario, se habrán trabajado en clase los contenidos, así como se habrá realizado una evaluación inicial para determinar los conocimientos previos de los que parte el grupo. Durante el itinerario, se repartirá un dossier, que contendrá fichas teóricas explicativas de apoyo, así como las actividades a realizar. Dichas actividades se dividirán en bloques temáticos, a realizar en las paradas que hemos determinado, existiendo una interrelación clara entre los contenidos de Historia, Geografía y Arte.

**\*Actividad 1:** La primera actividad, a realizar a primera hora en el municipio de Aínsa, consistirá en llevar a cabo una serie de entrevistas a los vecinos que pasen por el entorno. Se dividirá a los alumnos en tres grupos reducidos de alrededor de seis alumnos, fomentando el trabajo cooperativo, y permitiendo al profesorado realizar un control y seguimiento de una actividad en un espacio abierto. A cada uno de los tres grupos se les entregará una ficha distinta sobre los contenidos de la misma, siendo tres los bloques: Historia, Geografía y Arte.

Una vez asignados los grupos y bloques temáticos, se procederá a determinar roles en el grupo, existiendo un portavoz, un copista, un coordinador y tres entrevistadores. Los grupos deberán trabajar de forma conjunta y coordinada.

Así dará comienzo la actividad, dónde los alumnos deberán realizar una serie de preguntas directas a los viandantes acerca de unos temas clave que les proporcionamos.

En Geografía se trabajará el poblamiento rural, los movimientos migratorios, modelos demográficos y espacios geográficos de los sectores económicos del municipio mediante preguntas directas.

En Arte, trabajarán sobre el románico, tratando de recopilar información del castillo, la iglesia de Santa María y la plaza. Los datos que deben recoger son entorno a: siglo de construcción, materiales sobre los que se asientan estas estructuras y que función tenían esos edificios.

En Historia, se recopilará información acerca de los estilos de vida durante la Edad Media en el Sobrarbe, para lo cual nos acercaremos a la oficina de turismo. Cuáles eran los oficios de la época, quien los realizaba, y en que han evolucionado con respecto a la actualidad.



**\*Actividad 2:** La segunda actividad se realizará tras visitar el Monasterio de San Victorián y el municipio de “El Pueyo de Araguás”. Tratará exclusivamente sobre Historia e Historia del Arte.

Durante la visita, los alumnos por grupos deberán realizar fotos a 4 lugares emblemáticos del recorrido. Esos lugares, deberán ser analizados por el grupo, atendiendo los siguientes ítems; funciones del lugar en el pasado y en el presente, materiales para su construcción y estilo arquitectónico.

Posteriormente, se hará una asamblea en la que los alumnos mostraran al resto de la clase las fotos, mientras desarrollan una explicación de los ítems comentados anteriormente. Como se han realizado fotos con el móvil, esto facilita el acceso a todos ellos, ya que el móvil irá girando por toda la clase.



**\*Actividad 3:** Esta actividad se llevará a cabo en el Parque Nacional de Ordesa, centrándose en el plano geográfico para que la observación se convierta en una herramienta fundamental, que se complementará con explicaciones del profesor. Se trabajarán contenidos como la flora, fauna, el clima de montaña y sus diferencias con el clima de nuestra localidad, el aprovechamiento de los recursos naturales, el desarrollo sostenible y la terciarización de la economía a través del turismo.

La actividad consiste, por tanto, en observar durante la visita los diferentes puntos marcados por el profesor, dónde en cada uno de ellos, se trabajará a través de un cuaderno del alumno, en el que los alumnos tendrán que describir características referentes a los contenidos citados en el párrafo anterior. El trabajar mediante una metodología individual centrada en la observación es producto de la adaptación al entorno en el que nos encontramos, un Parque Nacional, dónde debemos respetar el entorno y no provocar mucho alboroto.



**\*Actividad 4:** Una vez finalizado el itinerario, durante el periodo lectivo, se utilizarán varias sesiones para clasificar e interpretar la información que hemos manejado. Se pondrán en común los resultados alcanzados mediante la realización de un debate.

D) Evaluación

Para realizar la evaluación de la salida, hemos considerado oportuno la utilización de una lista de control, en la que establecemos una serie de ítems, que valoraremos tanto en la visita, como en la puesta en común en el aula, y haciendo uso de las fichas de las actividades que los alumnos han elaborado durante la salida. Con la creación de esta lista de control no se pretende la elaboración de una nota final para cada alumno, simplemente tener una referencia de cada estudiante y poder mejorar futuras actividades.

| ALUMNO   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| -Colabora con el grupo de forma activa respetando las normas   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| -Aporta ideas al grupo y respeta los roles de los compañeros   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Se aleja del presentismo y es capaz de establecer las relaciones entre presente y pasado                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| -Distingue de forma reflexiva las diferencias existentes entre la flora y la fauna de su entorno y el entorno de la visita |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| -Distingue el arte arquitectónico, así como las funciones y  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## **Conclusión**

Con la creación de esta actividad he querido mostrar cómo es posible crear actividades en las que los alumnos obtienen un conocimiento interdisciplinar de las materias de Geografía, Historia e Historia del Arte siendo partícipes de su propio aprendizaje.

El reto al que me enfrentare como futuro docente, la posibilidad de enseñanza de las tres materias nombradas, puede ser reducido en dificultad si existen profesores actuales que llevan a cabo este tipo de actividades, mostrándonos el camino que como docentes debemos seguir para crear una educación en la que cualquier tipo de asignatura de Ciencias Sociales tiene la misma importancia que las demás.

## ANEXO 2.

### Propuesta de enseñanza activa y empática a través de una serie de actividades de Ciencias Sociales: DESDE EL OTRO LADO...

#### **Introducción:**

Trabajar conceptos contemporáneos como Holocausto, Fascismo o Nacionalismo puede convertirse en una tarea asequible para el docente, ya que implicar a los alumnos en acontecimientos que se han desarrollado no hace demasiado tiempo permite encontrar múltiples analogías y comparaciones con la actualidad. Sin embargo, conceptos como feudalismo, vasallaje o nobleza pueden acarrear más problemas a la hora de su explicación e implicación empática de los estudiantes al no poder mostrar ejemplos actuales o la apariencia de acontecimientos muy lejanos e incluso muchas veces irreales.

Este trabajo de innovación educativa consiste en realización de una serie de actividades para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales en el aula de 4 de la ESO con alumnos del instituto Virgen del Pilar. La asignatura es Geografía e Historia, dentro de la unidad didáctica de la II Guerra Mundial, concretamente el tema del Holocausto.

Para trabajar el concepto de Holocausto he elegido varias actividades con el objetivo de que los propios alumnos a partir de las mismas actividades construyan el concepto sin tener que explicárselo como tal, ni darles la definición de este. Las actividades están centradas básicamente en la empatía histórica y el desarrollo de la inteligencia emocional ya que, al ser un periodo histórico reciente, existen todavía personas que lo han vivido por lo que se pueden encontrar muy fácilmente relatos reales de todo tipo de experiencias relacionadas con el Holocausto, trabajando con múltiples ejemplos y fuentes primarias.

El planteamiento general del trabajo son cuatro actividades que giran alrededor del concepto de Holocausto, tratando de que el estudiante comprenda y se acerque desde diferentes perspectivas tanto a la contextualización histórica del concepto como a su definición en sí. Mediante las cuatro actividades el estudiante logrará por si mismo la capacidad de poder explicar tanto el concepto como los acontecimientos históricos que le rodean.

Las actividades son cuatro:

- La primera de las actividades está orientada hacia la empatía histórica y la inteligencia emocional basándose en la utilización de fuentes primarias, concretamente historias reales de personas judías o de ascendencia judía que vivieron el Holocausto. Se facilita por parte del docente unas fichas donde se encuentran las biografías de personajes reales con un espacio de carrilla por biografía. Cada alumno recibe una diferente y tras una lectura de 15 minutos, que incluye tiempo para la reflexión, deben escribir 5 palabras detrás de la ficha. Son

palabras que les han surgido tras leer la biografía, lo que han sentido al reflexionar tanto en el tema del Holocausto como en la vida de los que lo sufrieron. Más tarde se proyecta 5 imágenes de diferentes acontecimientos históricos de la II Guerra Mundial y los alumnos deben asemejar una de las palabras a cada imagen para posteriormente explicar de manera muy breve y resumida el periodo histórico al que han asemejado la palabra.

➤ La segunda actividad consiste en dos apartados, el primero de todos es una preevaluación en el que se les dan 5 preguntas a los alumnos que deben contestar brevemente, son las siguientes:

1. ¿Qué entiendes por campo de concentración?
2. ¿Qué es para ti el Holocausto?
3. ¿Consideras que han existido a lo largo de la historia acontecimientos similares al Holocausto nazi de la II Guerra Mundial?
4. Dime 3 películas que hablen de la Segunda Guerra Mundial
5. ¿Crees que puede volver a repetirse un hecho como el Holocausto en la actualidad?

Las respuestas se guardan y se compararán con la ficha que deberán hacer los alumnos al final la unidad didáctica de la Segunda Guerra Mundial. En la ficha aparecerán las mismas preguntas que se les dieron antes de empezar la unidad didáctica, pero en esta se pedirá una mayor extensión y una concreción de los datos más precisa. Con este trabajo lo que se pretende es tener un ejemplo que nos permita comparar en cierta medida algunos de los conocimientos más importantes adquiridos por los alumnos.

➤ La tercera actividad es la búsqueda de empresas colaboradoras con la Alemania de Hitler, empresas que actualmente sigan en funcionamiento y que sean mundialmente conocidas. Consiste en realizar una pequeña búsqueda de tres empresas por cada alumno con un breve resumen de sus acciones dentro del régimen nazi para luego hacer una puesta en común con los compañeros. Sirviendo así de reflexión tanto del colaboracionismo que hubo en la gran guerra como en la distancia en el tiempo de los acontecimientos, intentando mostrar cómo son hechos que no ocurrieron hace tanto tiempo.

➤ La última de todas las actividades es la más trascendental y la que se utiliza para la evaluación de los alumnos por parte del profesor. Es la actividad que a lo largo de la unidad didáctica hace de eje principal para la explicación del holocausto. La actividad se denomina “*diarios del holocausto*” y consiste en la realización, en grupos de dos personas o de manera individual, de un diario ficticio acerca de un prisionero de un campo de concentración, centrándose en tres etapas: la llegada al campo (incluye también la vida diaria del preso antes de ingresar al campo), la vida en el campo y, por último, la liberación del campo o la muerte del protagonista. Para la creación de este diario se les facilita a los alumnos una serie

de ejemplos bibliográficos, además ciertos datos que deberán utilizar como base todos los alumnos, una especie de guion del trabajo. No hay que olvidar que con anterioridad los alumnos han trabajado la primera actividad, es decir ya han leído una biografía de una persona que participo en el Holocausto, por lo tanto, ya tienen cierta experiencia en el tema. Al ser la única actividad evaluable, tendrá un gran peso en la nota final de la unidad didáctica, concretamente un 40%, por lo que la actividad tendrá un grado alto de exigencia.

Los propósitos de todas estas actividades es fomentar el aprendizaje basado en proyectos, así como el aprender a aprender por parte del alumno siendo el docente un mero guía en el proceso de aprendizaje. Enseñarles a entender la Segunda Guerra Mundial desde una perspectiva diferente donde el alumno se implique no solo con el objetivo de la superación de la asignatura sino con la finalidad de que este aprendizaje le sirva en su vida diaria, por ejemplo, conociendo los errores del pasado para no repetirlos en el futuro.

### **Fundamentación teórica:**

Para abordar la fundamentación teórica de este trabajo sobre la enseñanza del Holocausto es necesario conocer diferentes términos que se usan para hablar sobre este concepto. Proviene de diferentes lugares y poblaciones, pero todos son importantes a la hora de abordar el concepto, los más importantes son los siguientes:

- **Shoá:** El término hebreo shoah o shoá (literalmente catástrofe) es un término utilizado para referirse al holocausto, al exterminio masivo llevado a cabo por los nazis hacia los judíos.
- **Pogromo** Matanza y robo de gente indefensa por una multitud enfurecida, el origen histórico del término se remonta a 1881, cuando el zar Alejandro II fue asesinado en la ciudad de San Petersburgo por Ignacy Hryniewiecki. Este hecho produjo en la Rusia meridional una oleada de violencia que se prolongó hasta 1884, haciendo que cerca de dos millones de judíos rusos emigraran hacia los Estados Unidos y Argentina entre 1880 y 1920.
- **Genocidio:** Matanza de miembros de un grupo. Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo. Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial y medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo.

Muchos son los términos usados para definir el período histórico del Holocausto y más aún los trabajos, películas, documentales, libros o estudiosos que lo han tratado. Libros tan famosos como “*El niño con el pijama de rayas*” de John Boyne, “*La ladrona de libros*” de Markus Zusak o “*El pianista del gueto de Varsovia*” de Wladyslaw Szpilman han conseguido convertirse en exitosos literarios que posteriormente han pasado a la gran pantalla. Por cosas como estas podemos asegurar que existe un conocimiento generalizado del Holocausto y que es un tema muy

trabajado socialmente. Incluso grandes campos de concentración utilizados en la II Guerra Mundial sirven hoy en día de reclamo turístico para miles de visitantes que por diversas razones desean recordar y conocer su antiguo funcionamiento. Sin olvidar los cientos de asociaciones como por ejemplo la Yad Vashem que conmemoran a las víctimas y condenan o perdonan a los verdugos.

Conociendo todos estos ejemplos anteriores es entonces cuando nos podemos plantear la siguiente pregunta ¿Se está educando de manera adecuada a la sociedad acerca del Holocausto?, la respuesta no puede desarrollarse con una simple afirmación o negación, es necesaria una reflexión. Trabajos como este son necesarios para comprender y entender la II Guerra Mundial como algo trascendental para la historia contemporánea, por lo que es obligatoria una buena educación acerca del Holocausto ofreciendo diferentes perspectivas y buscando dar conocimientos a los alumnos de manera novedosa, huyendo del modelo tradicional.

Son cientos los autores que han trabajado sobre el concepto, tales como: Saul Friedlander, Zygmunt Bauman, Martínez de Burgia, Elie Wiesel o Primo Levi, pero son aún más los docentes que cada día tras día enseñan este periodo histórico en sus aulas. Debido a que es un tema contemporáneo que se tiene que tratar si o si durante la explicación del siglo XX, cada vez se utilizan formas más novedosas a la hora de trabajarlo, tales como la gamificación, la empatía histórica, el aprendizaje basado en proyectos o el denominado flipped classroom. Las posibilidades de explicarlo de diferentes métodos y la gran cantidad de fuentes permiten utilizar todas estas metodologías, un claro ejemplo lo tenemos en internet, donde vamos a encontrar miles de páginas dedicadas exclusivamente al concepto.

Páginas en internet como “United states holocaust memorial museum”, archivos almacenados como los de Yad Vashem, complejos como “el Museo de la historia del Holocausto”, “Auschwitz” y cientos de seminarios que se organizan en facultades y otros lugares, nos hacen entender como es un tema vigente en la sociedad actual. Esto puede suponer una formación complementaria del tema para los alumnos que lo trabajen en clase, así como para el docente.

Por lo tanto, podemos decir que este trabajo está fundamentado en diferentes bases teóricas que provienen de gran diversidad de fuentes. Los trabajos que utiliza a modo de referencia son en su gran mayoría experiencias de docentes en aulas con alumnos de secundaria, los cuales han querido trabajar el concepto de una manera que no se encuentra en los libros obligatorios de secundaria.

### **Planteamiento metodológico:**

La orientación metodológica que va a seguir el trabajo está basada en diferentes tipos de metodologías, es una mezcla de aplicaciones para actividades pensadas en el alumno

como eje principal del proceso de aprendizaje y el docente como un mero guía del conocimiento.

Una de las principales metodologías es la denominada “learning cycle” es decir un proceso de aprendizaje que se basa en la autonomía de los estudiantes para adquirir conocimientos, donde la figura del docente pasa a convertirse en una especie de guía. No se forma a los estudiantes enseñando conceptos, sino enseñándoles a construir los conceptos por sí mismos. Con las actividades como la construcción de biografías, mapas o la visualización de videos y lectura de textos, los alumnos deben de construir el concepto de Holocausto sin una definición previa, utilizando también sus conocimientos adquiridos fuera del aula. A su vez al final de todas las sesiones y las actividades los alumnos sean capaces de desglosar el concepto en varias partes para poder abordarlo desde diferentes posiciones.

Otra metodología utilizada es la ABP, es decir aprendizaje basado en proyectos, por ejemplo, con actividades como “diarios del holocausto” o la búsqueda de empresas actuales colaboradoras con el régimen nacionalsocialista, el alumnado a través de su creatividad y del análisis de diferentes fuentes de información construye proyectos y trabajos alcanzando el conocimiento de manera estimulante. Aprende a aprender, siendo el estudiante el principal protagonista en el proceso de aprendizaje ya que es el, el que se prepara la información y los conocimientos.

Además de las metodologías ya nombradas el estudiante trabaja sobre otro método innovador como es el llamado “flipped classroom” o aula invertida, transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Un claro ejemplo donde se utiliza el método es en la actividad de la búsqueda de empresas colaboradoras, ya que se realiza fuera del aula y posteriormente se ponen en común los conocimientos.

Por último, metodologías como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en el pensamiento aparecen a lo largo de toda la explicación del concepto, no así métodos como la gamificación o el aprendizaje basado en problemas, aunque si se nombran a los alumnos y se informa acerca de las herramientas para poder trabajar a partir de los mismos. He de destacar que toda la metodología está basada en la empatía histórica y el desarrollo de la sensibilidad emocional, se busca implicar al alumno de manera sentimental en su aprendizaje, para hacerlo más duradero y sencillo.

Las diferentes dimensiones por las que se abordó el concepto de holocausto fueron las siguientes:

|                        |                |                  |
|------------------------|----------------|------------------|
| Campo de concentración | Solución final | Colaboracionismo |
|------------------------|----------------|------------------|

Todas estas palabras fueron trabajadas por los alumnos con el objetivo de combinarlas para alcanzar el conocimiento del Holocausto y así poder entenderlo como un proceso,

no un acontecimiento histórico delimitado por unas fechas. Claros ejemplos son definiciones como solución final o deportación, ya que son muy concretas y precisas, en cierta medida fueron fases del proceso por lo que es necesario su conocimiento.

### **Exposición de resultados:**

Analizando concretamente las actividades realizadas podemos decir que tenemos datos favorables en cuanto al aprendizaje del concepto. Ya que los alumnos no solo han comprendido el Holocausto en sí, sino los diferentes enfoques que hemos utilizado para abordarlo, superando todos los requisitos para aprobar todas las actividades.

En cuanto a una evaluación a través del método taxonomía solo, los alumnos en fase cuantitativa han logrado llegar a una etapa multicultural, es decir la última y más completa de todas, siendo capaces de describir, enumerar y combinar las distintas partes del concepto. Sin embargo, en la fase cualitativa han conseguido quedarse en la etapa menos completa, la relacional pues no han sido capaces de formular hipótesis acerca del Holocausto. Por lo tanto, de las 5 fases que tiene el método taxonomía solo partiendo de la segunda que tenían acerca del concepto han logrado avanzar dos más, siendo el conocimiento y la aplicación del concepto mucho más completa.

En la primera actividad los alumnos han enfatizado con la lectura de las biografías y con las 5 palabras que posteriormente tenían que asemejar a 5 imágenes mostradas en clase, han cumplido las expectativas del docente. Ya que la mayoría de los alumnos han acertado en la combinación de las imágenes con las palabras en una media de 4/5 con el profesor, es decir prácticamente han unido lo que el docente tenía apuntado.

En la segunda actividad se realiza una comparación de los conocimientos de los alumnos, antes de la unidad didáctica y después, con un ejercicio de preevaluación y post-evaluación con resultados satisfactorios. Menos un alumno que ha respondido lo mismo en todas las preguntas, todos los demás han ampliado las respuestas, poniendo de manifiesto que han mejorado sus conocimientos históricos sobre el concepto

En la tercera actividad la evaluación ha sido igualmente satisfactoria. Los alumnos se han implicado bastante ya que les resulta algo inusual e interesante que empresas que conocen y de las que han consumido sus productos fueran en su momento colaboradoras de la Alemania nacionalsocialista. En esta actividad la empatía con el hecho histórico en si ha sido interesante, ha servido para que los alumnos comprendan que el Holocausto no fue un acontecimiento muy lejano en el tiempo y que no todos lo que lo hicieron posible fueron comandantes nazis dando órdenes

La última actividad es la más importante y la que marca el devenir del proyecto de innovación y por lo tanto la nota media de los alumnos. Por todo esto el docente se apoya en una rúbrica elaborada para evaluar tanto la ejecución formal como los contenidos y parámetros. Todos los alumnos han aprobado esta actividad, pero hay una gran diferencia de notas, esto es debido a que muchos de ellos han utilizado las biografías para demostrar

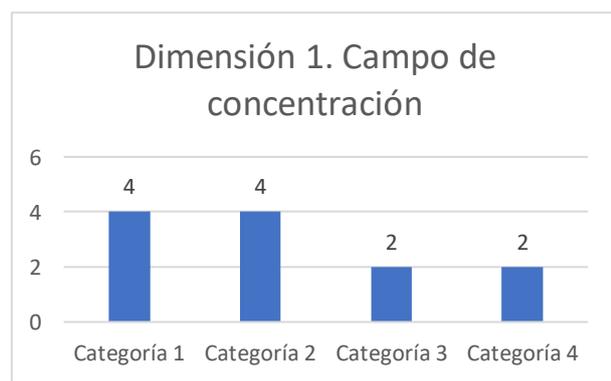
otro tipo de conocimientos sobre la II Guerra Mundial y esto ha supuesto una mejora en su evaluación.

Por último, para un mejor análisis de los resultados fue necesario establecer una categorización de cada una de las dimensiones que habíamos elegido para analizar el concepto. Todo se hizo en función de las respuestas que los alumnos nos habían dado por escrito y que se fueron agrupando en distintas categorías dependiendo de la relación que guardaban con cada dimensión. Estas categorías se clasificaron según el grado de comprensión que mostraban, en este caso de niveles negativos, donde apenas existía la comprensión, hacia niveles positivos, donde existían conocimientos más próximos hacia la dimensión.

### ***Dimensión 1: Campo de concentración***

Lo que pretendía esta dimensión es que los alumnos fueran conscientes de que el Holocausto fue real y que se logró llevar a cabo. Que todavía quedan vestigios y recuerdos de todo aquel horror y que, sin una intervención de los diferentes países democráticos, el holocausto se hubiera realizado.

1. No hay comprensión: los alumnos no dan respuestas válidas que se puedan vincular a la dimensión.
2. No comprenden como es un campo de concentración ni lo logran ubicar en un mapa
3. Logran ubicarlo y explicar su funcionamiento, pero no así sus partes
4. Son capaces de ubicarlo, explicar su funcionamiento y sus partes



Se puede observar como la mayor parte de los alumnos no son capaces de comprender esta dimensión del concepto. Tienen pequeñas nociones de lo que es un campo de concentración debido a películas que han visto en casa o pequeñas historias que han escuchado, pero nada más.

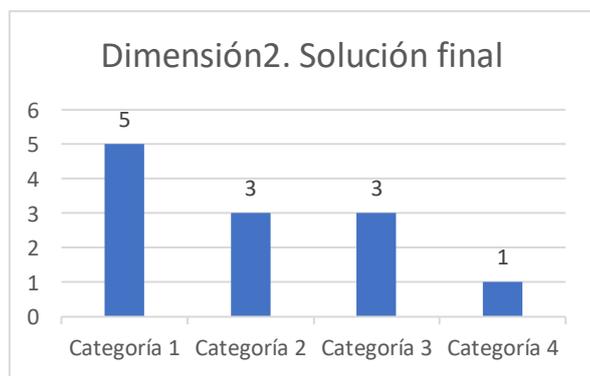
| NIVEL | CATEGORÍA | ALUMNOS | RESPUESTAS |
|-------|-----------|---------|------------|
|       |           |         |            |

|     |  |   |  |
|-----|--|---|--|
| N 1 | No hay comprensión                             | 4 | “Es un lugar donde se reunían en la Segunda Guerra Mundial”.   |
| N 2 | Ni lo ubican, ni explican sus partes           | 4 | “Es un lugar donde los nazis encerraban a personas diferentes a ellos”.                                    |
| N 3 | Lo ubican y explican sus partes                | 2 | “Cárceles a lo largo de toda Europa muy grandes y con diferentes partes utilizadas para matar al enemigo”. |
| N 4 | Comprender lo que es un campo de concentración | 2 | “Cárceles por toda Europa que servían para exterminar a pueblos enteros con diferentes métodos”.           |

### **Dimensión 2: Solución final**

En esta dimensión queremos comprobar si el alumno comprende que el Holocausto fue un acontecimiento que duro en el tiempo y que tuvo varias fases hasta su desaparición.

1. No hay comprensión: los alumnos desconocen el significado del término y no son capaces de aportar nada a esta dimensión.
2. Saben que es la solución final fue en un periodo de tiempo determinado, pero no la conocen
3. Conocen el final del Holocausto, pero no lo logran explicar con profundidad
4. Son capaces de explicar que fue la solución final y ubicarla en un espacio y un tiempo.



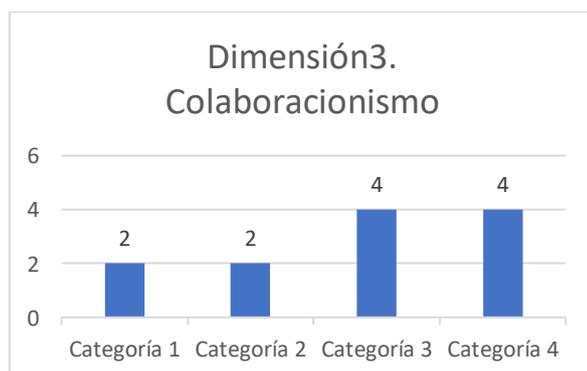
En esta dimensión vemos como los resultados son peores ya que si ya les cuesta comprender el término holocausto, una de sus partes y concretamente la final les supone todo un reto.

| NIVEL | CATEGORÍA                 | ALUMNOS | RESPUESTAS  |
|-------|---------------------------|---------|---|
| N 1   | No hay comprensión        | 5       | (No hay respuestas válidas)   |
| N 2   | Sólo significado parcial  | 3       | “La solución final se produjo en la Segunda Guerra Mundial y fue parte del holocausto”.                               |
| N 3   | Significado casi completo | 3       | “La solución final fue parte del holocausto, fue su final antes de que vencieran los países democráticos”.            |
| N 4   | Aplican ejemplos          | 1       | “La solución final fue el exterminio total de los pueblos capturados por los nazis en la época final del holocausto”. |

### ***Dimensión 3: Colaboracionismo.***

En esta dimensión intentamos que comprendan como hubo tanto países como empresas y personas que colaboraron en el engranaje nazi y que sin estas ayudas no hubiera sido posible el Holocausto

1. No hay comprensión: los alumnos desconocen esta dimensión y no son capaces de establecer una relación entre esta y el concepto en cuestión
2. Conocen el significado de colaboracionismo, pero no saben aplicarlo al contexto
3. Conocen el termino y lo aplican al contexto, pero no saben utilizar ejemplos
4. Comprenden lo que signfico y utilizan ejemplos



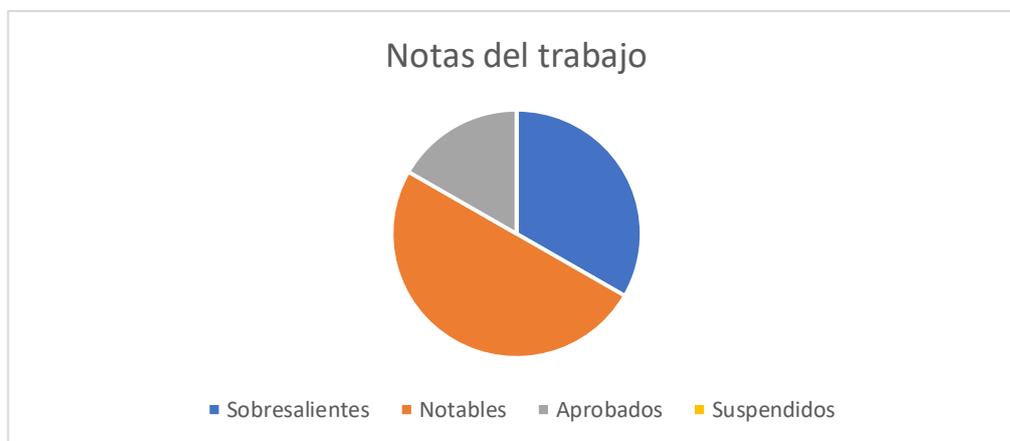
Observamos en el grafico los resultados son satisfactorios, quizás sea porque al utilizar ejemplos actuales de empresas existentes que utilizan les ha chocado mas.

| NIVEL | CATEGORÍA | ALUMNOS | RESPUESTAS |
|-------|-----------|---------|------------|
|-------|-----------|---------|------------|

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| N 1 | No hay comprensión                     | 2 | (No hay respuestas válidas)   |
| N 2 | Sólo significado general               | 2 | “Gente que ayuda y colabora con otras personas”.  |
| N 3 | Significado dentro del propio concepto | 4 | “Ayuda que le dieron al régimen nazi y que sin la misma no hubiera sido posible el holocausto”. |
| N 4 | Aplican ejemplos                       | 4 | “Empresas como Bayer o personas como Franco que ayudaron a Hitler en su misión del holocausto”. |

Con esta categorización ponemos fin a las dimensiones del concepto, a continuación, la discusión de los resultados con su correspondiente grafica.

#### Gráfico de evaluación para “*Diarios del Holocausto*”:



#### Discusión de resultados:

En cuanto a la discusión de los resultados obtenidos tras la realización de las actividades y las explicaciones en clase observo que los alumnos tenían conocimientos erróneos del concepto. Un claro ejemplo aparece en la temporalización, al principio entienden el Holocausto como un acontecimiento corto en el tiempo y dentro de la II Guerra Mundial, con una serie de hechos marcados como la solución final, la deportación etc. Posteriormente tras las actividades, lo comprenden como un proceso anterior a la guerra y que tiene la culminación en la misma, es decir lo amplían temporalmente. Otro cambio se produce en la lejanía que ven los hechos ocurridos, tras la actividad de la

búsqueda de empresas comprenden que no están tan lejos de los años en los que se desarrolló.

Por otro lado, hay que destacar que los alumnos se implican más en las actividades que están enfocadas hacia el aprendizaje con inteligencia emocional, incluso en las sesiones de teoría los alumnos prestan una mayor atención cuando se pone de manifiesto personajes reales y cotidianos, es decir que les puedan resultar más cercanos

Los alumnos cumplen con las cuestiones fundamentales del estudio del concepto, cuyos objetivos eran: que lo vieran cercano al tiempo en el que viven, como un proceso de larga duración, aprender que hubo detrás colaboradores de todo tipo, que a través de la empatía adquirieran valores para condenarlo y poder abordarlo desde diferentes enfoques.

En comparación con otros autores como Elie Wiesel o Edward Flannery, así como gran cantidad de trabajos realizados por docentes en su enseñanza del Holocausto, señalar que todos coinciden al igual que este trabajo en que es necesario abordar el concepto desde la empatía histórica y el desarrollo de la inteligencia emocional, por ello es imprescindible usar y contar las historias de personas con vidas cotidianas que se vieron involucradas en el periodo.

### **Conclusiones:**

Enseñar ciencias sociales ya supone todo un reto, sobre todo en lo que respecta a la motivación de los alumnos, por lo que trabajar conceptos como el Holocausto necesitan de un pequeño empuje a los alumnos, un método que permita su implicación en el tema. Por todo esto la metodología debe de ser innovadora y las actividades atractivas.

Aplicando este proyecto de innovación he aprendido que de nada sirve enseñar un concepto de manera directa, dando su definición y todo lo que le rodea para luego esperar trabajos donde se note pequeños matices de motivación, donde se vea que los alumnos han disfrutado (o por lo menos han dedicado algo de tiempo) realizando el trabajo. No siempre se van a obtener resultados satisfactorios, pero si es cierto que por general se suele cumplir la afirmación: actividades más divertidas es igual a mayor implicación del alumno.

En mi opinión la parte más difícil de estudiar el concepto es intentar comprender cómo normas e instituciones de una sociedad moderna lo hicieron posible, entender que fue el producto de las capacidades técnicas y burocráticas destructivas de la civilización occidental moderna. Quizás esta reflexión sea prácticamente imposible de hacer entender a los alumnos a través de unas cuantas actividades y sesiones teóricas, pero sí que es posible orientarlos y acercarlos hacia la reflexión, así como eliminar pensamientos erróneos del concepto, por lo quizás algún día lleguen a entender la reflexión anterior.

Por lo tanto, es necesaria una enseñanza sin miedo ni tapujos, cruda y real como lo fue el acontecimiento histórico, para que podamos decir aquella frase tan utilizada que dice: “*aprender de la Historia para no cometer sus mismos errores*”

**Rúbrica de Evaluación “Diarios del Holocausto”:**

| RÚBRICA CON CRITERIOS DE EVALUACIÓN “DIARIOS DEL HOLOCAUSTO” |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
|  | Suspendido   | Aprobado  | Notable  | Sobresaliente   |
| Ejecución formal   | <p>No se entrega en el plazo solicitado el trabajo ni se utiliza el lenguaje ni la estructura propia del género.</p> <p>Presentación deficiente, con faltas de ortografía.</p> <p>No se adjunta ningún tipo de biografía relacionada con el holocausto</p> | <p>Se entrega en el plazo solicitado el trabajo, pero no se utiliza correctamente el lenguaje ni la estructura propia del género.</p> <p>La presentación es mejorable, con algunas faltas de ortografía.</p> <p>La biografía es adecuada pero muy resumida y sin ningún tipo innovación propia.</p> | <p>Se entrega en el plazo solicitado el trabajo y se utiliza correctamente el lenguaje y se domina la estructura propia del género.</p> <p>La presentación es armoniosa y adecuada, sin faltas de ortografía.</p> <p>La biografía es completa y se ciñe a los ejemplos trabajados.</p> | <p>Se entrega en el plazo solicitado, el lenguaje es el propio de la temática y la estructura la adecuada</p> <p>La presentación es bonita y facilita la corrección del docente, no contiene faltas de ortografía</p> |
| (Aplicación) Contenido y parámetros.                         | <p>No contextualiza ni amplía los contenidos de la unidad en cuestiones como el armamento, la terminología apropiada, uniformes, curiosidades, etc. No representa el viraje psicológico de los reclusos y</p>  | <p>Contextualiza y amplía escasamente los contenidos de la unidad en cuestiones como el armamento, el campo de concentración, uniformes, curiosidades, etc. No representa el viraje psicológico de los reclusos o no están en relación con la guerra. Uso escaso o</p>                              | <p>Contextualiza y amplía los contenidos de la unidad en cuestiones como el armamento, la cirugía, el campo de concentración, uniformes, curiosidades, etc. El viraje psicológico de los reclusos y están en relación con la guerra.</p>   | <p>Contextualiza y amplía los contenidos no solo del personaje sino de la época. Demuestra un amplio conocimiento en todo tipo de cuestiones relacionadas con la II Guerra Mundial.</p>                               |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  | no relaciona su vida con la guerra.<br><br>No usa los datos históricos ni las fechas con propiedad. | poco apropiado de los datos históricos o de las fechas con propiedad. | Usa apropiadamente los datos históricos y las fechas. | Usa apropiadamente datos históricos y fechas, siguiendo un orden de causalidad. |
|--|---|---|---|---|

Anexo: Cuadro de las notas de alumnos por cada actividad

|           | “Diarios del holocausto” | Fichas reales del holocausto | Preevaluación y post-evaluación | Empresas colaboradoras |
|-----------|--------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| Alumno 1  | 8                        | 7                            | 6                               | 6                      |
| Alumno 2  | 7                        | 6                            | 7                               | 7                      |
| Alumno 3  | 9                        | 6                            | 6                               | 8                      |
| Alumno 4  | 7                        | 7                            | 8                               | 8                      |
| Alumno 5  | 7                        | 6                            | 9                               | 7                      |
| Alumno 6  | 6                        | 7                            | 7                               | 7                      |
| Alumno 7  | 6                        | 8                            | 6                               | 8                      |
| Alumno 8  | 9                        | 9                            | 7                               | 7                      |
| Alumno 9  | 7                        | 7                            | 8                               | 8                      |
| Alumno 10 | 7                        | 7                            | 8                               | 7                      |
| Alumno 11 | 7                        | 7                            | 6                               | 6                      |
| Alumno 12 | 6                        | 7                            | 7                               | 8                      |