

Trabajo Fin de Máster

Problemas y retos en la docencia de Historia en la
Educación Secundaria y Bachillerato.
Problems and challenges in the teaching of History in
Secondary Education.

Autor/es

Mario Hernández Bello

Director/es

Borja Aso Morán

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

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza

2019

Resumen

Este estudio atiende a los problemas y retos que se presentan ante la enseñanza de la materia de Historia. El objetivo de este estudio es analizar los distintos enfoques que se pueden adoptar en el aula para enseñar esta materia sin que resulte tediosa al alumnado. Se realiza una investigación de la literatura publicada acerca de la metodología de enseñanza tradicional y actual, analizando los documentos aportados en la bibliografía, detectando problemas que, como docentes, nos podemos encontrar en el aula, y aportando soluciones y alternativas para el buen aprendizaje de la Historia.

Palabras clave: Historia, metodología de la enseñanza, motivación, estrategias motivacionales.

Abstract

This study is about the problems and challenges that arise teaching of Contemporary History in the first year of high school. The objective of this study is to analyze the different approaches that can be taken in the classroom teaching this subject without making it tedious for students. An investigation of the published literature about the methodology of traditional and current teaching is carried out, analyzing the documents provided in the bibliography, detecting problems that, we can find, as teachers, in the classroom, and providing solutions and alternatives for the good learning of the History.

Keywords: History, teaching methodology, motivation, motivational strategies.

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. El problema de la desmotivación ante la materia de Historia.....	5
3. Estilo de enseñanza: el problema-reto de la metodología tradicional.....	9
4. El reto de la evaluación.....	14
5. El reto de la evaluación.....	18
6. El problema-reto del Currículo oficial.....	24
- Cine.....	26
- Estudio del entorno.....	26
- El archivo desde un punto de vista didáctico.....	27
- Museo.....	28
- La arqueología. Ejemplo del Proyecto Pintia.....	29
7. Conclusiones.....	32
8. Bibliografía.....	33
9. Anexos.....	37
-Anexo 1: objetivos de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.....	37
-Anexo 2: imagen del cuadro de las diferentes perspectivas del currículo.....	38

1. Introducción

A la hora de plantearnos la gran cantidad de retos y claves existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, concretamente en la materia de Historia, podemos marcar una hoja de ruta en la que presentar el problema o problemas concretos. Tras ello, esbozaremos un análisis de cada uno de estos y la solución que se podría encontrar junto con una propuesta de aplicación práctica. Es decir, se une la respuesta teórica con la práctica, evitando de este modo que el trazado de diversas soluciones se planteen como una quimera, algo etéreo sin la presentación de un método concreto con unos objetivos determinados.

Debemos entender que hay una serie de factores que condicionan el aprendizaje del alumnado así como la enseñanza por parte del profesorado. En la materia de Historia son numerosos los retos y dificultades que se presentan en la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de estos problemas quedan recogidos en forma de explicación teórica por una gran cantidad de autores, por lo que en este trabajo solo aparece una parte de la inmensa bibliografía existente sobre el tema y sus distintos apartados en cuestión.

Los puntos clave en los que encontramos ciertos problemas a la hora de enseñar la asignatura de Historia en los años de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, vienen de un hábito concreto a la hora de enseñar esta materia. Estos problemas son recogidos y analizados por autores de las Ciencias Sociales que, si bien, han propuesto y desarrollado alternativas y soluciones, se trata de un proceso largo y que en cada contexto puede variar, por lo que el avance en las diferentes formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje supone ser un largo camino con muchas variantes.

Los problemas que podemos encontrar pueden ser clasificados en diferentes apartados, por un lado pueden darse los factores de carácter personal, factores relacionados con el sistema socio-económico, o los factores pedagógicos, aunque si bien podemos encontrar relación directa entre los dos últimos factores, estos influyen directamente en el primero de ellos, el personal. Con todo ello los problemas en los que vamos a centrarnos tendrán un enfoque en el que se atenderá a los factores de carácter pedagógico.

Liceras escribe en cuanto al factor personal que, desde las Ciencias Sociales, se debe tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, y, por tanto, se habrá de adaptar los distintos procesos de enseñanza a cada alumno, siempre con el apoyo del centro de estudios en el que docente y alumno se encuentre, cuyas características también son variables (Liceras, 2000). Ya en 1983, algunos autores escribieron sobre la importancia de realizar un currículo con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos analizar el tipo de desarrollo cognitivo y determinados procesos psicológicos que determinarán de forma necesaria y adecuada el aprendizaje del

alumnado al que trataremos de hacer llegar la materia (Carretero, Pozo & Asensio, 1983). El análisis cognitivo tiene que estar enfocado a la edad de los alumnos, ya que no supone lo mismo trabajar con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que de Bachillerato. Debemos conocer qué interés tiene la materia para ellos, qué esperan conseguir de ella, qué aplicación práctica consideran poder alcanzar. La realización de estas teorizaciones sobre la consideración de la materia y el tipo de metodología a usar podría ser más factible de lo que pensamos. En cuanto a los aspectos socioeconómicos también podemos hacer este análisis de la situación en la que cada alumno se encuentra y, en su conjunto, el centro escolar. Cada conjunto de alumnos o alumno concreto, presentará una situación socioeconómica diferente, algo que determina de forma concreta las actuaciones a llevar a cabo.

En cuanto a los factores pedagógicos, contamos con un currículo sobre materias ya expuestas en cursos anteriores, con, además, contenido tan extenso que dificulta la consecución de objetivos. Uno de los problemas con los que nos encontramos a la hora de adaptar un currículo, es que, si bien los objetivos propuestos a principio del curso nos permite introducir enfoques diferentes, los estándares nos llevan a seguir adoptando un modelo tradicional, contradicciones con las que se dificulta plantear una metodología distinta, innovadora y adaptada a nuestros tipos (Castillo, 2013) . Estos estándares están reflejados en la Orden ECD/494/2016 de 26 de mayo.¹

La problemática y dificultades que se muestran en la enseñanza de Historia tienen una relación directa con el tipo de sistema educativo que rige dicha instrucción e influye de lleno en todo tipo de participantes (profesorado, alumnos y sus familiares o tutores), metodologías y usos de herramientas didácticas (Prats, 2000).

Son varios los problemas que no funcionan correctamente en la enseñanza de la materia de Historia, así como los retos y cuestiones que se pueden desarrollar en los centros de educación. En este Trabajo Fin de Máster trataremos la desmotivación, la tradición metodológica, la evaluación, el currículo y el reto del aprendizaje vivencial.

Este trabajo plantea un análisis teórico para analizar cuáles son las problemáticas en general, y qué problemas son los que más preocupan a los alumnos que estudian la materia de Historia, así como conocer las inquietudes del profesorado y si estas son compartidas con sus alumnos (Castillo, 2013). La voz de los receptores de la información de la materia, debe ser algo primordial a la hora de realizar cualquier estudio sobre los retos que se presentan en la enseñanza, así como la capacidad que el profesorado tiene para entenderla.

¹ En la Orden ECD/494/2016 de 26 de Mayo se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Se publicó en el BOA nº106 de 26 de mayo de 2016, con vigencia desde el 3 de junio de 2016.

2. El problema de la desmotivación ante la materia de Historia

Una de las situaciones con las que nos podemos encontrar en el aula, es que los alumnos consideren que la materia de Historia es tediosa. Situación que se puede considerar un problema, pero también un reto de gran relevancia, dado que esta apreciación puede ser considerada por los docentes que nos enfrentamos a impartir esta materia como una herencia de la tradición de la enseñanza como simple memorización de datos, y no como un aprendizaje que potenciará el desarrollo cognitivo, intelectual y cultural de nuestros alumnos.

Realizando un análisis global de lo que determinados estudiantes pueden encontrarse, nos podemos cuestionar si realmente están o se sienten motivados a estudiar. Y es que muchas veces al acceder a un aula y situarse junto al alumnado se ve como prima la necesidad de saber qué tipo de temario o preguntas concretas pueden “caer” en el examen de evaluación que la necesidad de comprender, y avanzar en el aprendizaje de la asignatura en cuestión. Es decir, lo que se explica o se trata de hacer llegar queda lejos del significado de utilidad que el alumnado tiene acerca del estudio, lo que nos hace pensar que las preocupaciones de estos distan del objetivo aprendizaje significativo (Uruñuela, 2019).

La imagen que se tiene por parte del alumnado de la Historia y su contenido está relacionado con la forma en la que esta se imparte. La desmotivación como se ha citado, se trata de una problemática expresada por ellos, haciendo referencia no solo a la naturaleza de los contenidos sino al estilo que el profesorado desarrolla a la hora de plantear la materia. La falta de interés tiene su fundamento en el carácter repetitivo de la materia, un carácter que deriva de elementos que más adelante trataremos como la memorización, así como un hecho tan importante como la consecución de año tras año repetir el mismo estudio de la materia, es decir, los temas que conforman el currículo son los mismos desde la Educación Secundaria Obligatoria hasta Bachillerato (Merchán, 2007).

La desmotivación también tiene origen en el sentido que se da de la materia. Hay que hacerles entender a los alumnos que el objetivo no es sólo aprobar la asignatura. La Historia no se trata de una rama de las Ciencias Sociales acabada, finalizada, que sus informaciones no tienen mayor recorrido que el ya presentado en diversos textos o libros, el saber cerrado (Prats, 2000).

Es importante tener en cuenta también la ergonomía y la disposición del aula, que, por lo general, suele ser con el alumnado como receptor de la información que expone el profesor, limitándose a escuchar y realizar las actividades que indica el docente. En el otro lado, se encuentra el emisor de la información que, precisamente, se centra en esto, con la lectura del libro de texto, la corrección de tareas o realización de esquemas (Fuentes, 2002). Con ello podemos decir que existen dos roles marcados, por un lado el profesor como emisor y creador de información y por otro lado el alumno como

receptor y asimilador de la información ya conformada. El ser espectador sin poder tener en sus manos la capacidad de crear, de dar forma a la información que da lugar a la asignatura, lleva a observar esta materia como aburrida, como algo estático que simplemente se debe estudiar por el método de memorización o mediante la realización de tareas acotadas a la información expuesta en el aula.

Con este tipo de clases monótonas, día tras día el alumnado llega al aula, se sienta y escucha o lee la correspondiente lección, realiza unos ejercicios que tienen su respuesta en el libro de texto y se corrige en clase. Esto no permite experimentar, avanzar en la investigación, utilizar materiales de diverso tipo como audiovisual o materiales históricos. Es por ello que hay que desarrollar estrategias con técnicas que creen un ambiente en el aula que sea motivador, positivo y fomente la creación de una ilusión y expectativas dentro de los alumnos, esto es ejemplo de la cita de (Valle, González, Barca & Núñez, 1996) sobre (Weinstein & Mayer, 1986).

Atendiendo al problema real de la desmotivación del alumnado mucho tiene que ver con la tradición metodológica instaurada en nuestro sistema educativo, por lo que podemos plantearnos: ¿cómo dar clase a los que no quieren? ¿La enseñanza se limita únicamente a transmitir una serie de conocimientos concretos? Y es que, si queremos que nuestros alumnos se interesen por la materia y no solo por aprobar, debemos contagiar entusiasmo, motivar, y centrar nuestro interés en aquellos que no tienen estas ganas de atender o trabajar en clase. Nuestro objetivo como docentes debería ser el de conseguir captar la atención de todos y cada uno de los alumnos sin distinción, algo que podemos alcanzar con dinámicas de trabajo activas, en las que los participantes protagonistas sean los alumnos, teniendo en cuenta la ubicación en la que se encuentran, no situándonos frente a ellos sino con ellos. Una de las medidas a adoptar podría ser plantear en cada inicio de clase una recapitulación de lo aprendido hasta ese momento, así como actividades prácticas que hagan que se mantengan activos y concentrados (Vaello, 2011).

Podemos llegar a observar una motivación real del alumnado cuando este muestra interés de forma continua, y no efímera o pasajera. Sin embargo, también debemos plantear si esa obligación de motivación continua recae sobre el alumnado, o qué se debería conseguir para que lleguen a adoptar conductas motivadoras (Uruñuela, 2019).

Una solución que se puede adoptar en cuanto a los roles marcados en los que se presenta al profesor como figura de “verdad universal” sobre el conocimiento de la materia, es hacer sentir al alumno como protagonista en el proceso de aprendizaje. Hay que dejar atrás la monotonía que presentan las clases para dinamizarlas y que el alumno no tenga, simplemente, que sentarse en su silla del aula y escuchar, o escribir las tareas y leer los textos, sino que la participación de estos sea activa creando ellos mismos la información o accediendo a esta por diversos métodos.

Atendiendo a la situación real de la diversidad con la que nos encontramos en el aula, donde cada alumno es diferente, tienen intereses concretos, o en general, cada centro de

estudio presenta unas características especiales, debemos valorar que no son planteamientos absolutos y van a funcionar con el conjunto del aula, así como centrar nuestro esfuerzo en una única causa. Es decir, la estimulación que se presenta al alumnado debe ir modificándose, ampliar el recorrido y variar los tipos de trabajo para ampliar el campo de motivación y no quedar estancados en una serie de métodos (Liceras, 2000). Ello es algo que se plantea como uno de los problemas dentro de las soluciones, en este caso el reto de la desmotivación, cuando planteamos actividades motivacionales con una metodología innovadora, debemos contar con que el alumnado en este periodo histórico concreto tiene acceso a gran cantidad de información lo que nos lleva a chocar directamente con el método de enseñanza tradicional, de transmisión y recepción, un método monótono y sin participación por parte del alumnado (Pagés, 2009).

¿Cómo podemos motivar al alumno? Dándole un papel esencial. Son numerosos los estudios sobre metodologías innovadoras que dan este papel principal al alumno, entre ellos el uso de las ABP (aprendizaje basado en problemas o proyectos) o *flipped classroom*, empatía histórica, aprendizaje vivencial fuera del aula.

Ante la posibilidad de adoptar metodologías activas en el desarrollo de la materia en el aula, debemos saber cuál es la más adecuada, para que el docente pueda actuar como un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dejamos a un lado el papel protagonista y damos de forma progresiva una autonomía al alumnado en la creación de su conocimiento, fomentando de esta forma su dinamismo y pensamiento crítico. Con todo ello, debemos plantear al alumnado el tipo de trabajo que se quiere realizar y ser conscientes de que puede ser o no el adecuado para ellos (Saiz, 2016).

También se puede hacer uso de la empatía histórica, que consiste en crear dilemas morales en el alumnado que despierte el interés en la investigación y conocimiento de determinados sucesos históricos. Puede ser entendida como un modo de exploración imaginativa en la cual el alumnado puede abstraerse de la oficialidad histórica y liberarse de limitaciones para entrar en aspectos sensoriales y afectivos llegando a conectar con las experiencias de sujetos personales o elementos sociales cotidianos (Retz, 2018).

Un ejemplo de estas nuevas estrategias metodológicas que favorecen la motivación al alumnado por la materia, serían las actividades basadas en proyectos, buscándose realizar una serie de actividades en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la acción.

Esta estrategia debe ser un proyecto que nazca de la comunicación entre alumno y profesor. Se debe recoger información sobre el conocimiento que el grupo del aula tiene sobre el proyecto que vamos a realizar. Tendremos en cuenta la diversidad del aula, dado que este tipo de estrategias cuenta con la cooperación grupal, pero siendo esencial el trabajo individual (Vergara, 2016).

Para realizar un aprendizaje basado en proyectos se deberían tener en cuenta las siguientes fases de trabajo:

1. Elegir el núcleo del proyecto teniendo en cuenta el currículo oficial.
2. Investigar los conocimientos del alumnado y qué quieren llegar a conocer.
3. Planificar el trabajo a realizar.
4. Plantear una relación multidireccional, el apoyo entre los miembros del grupo debe ser mutuo.
5. Describir objetivos concisos y concretos, que faciliten la visión de llegar a una conclusión.
6. Evaluar al conjunto, cada una de las fases realizadas.

Dentro de la evaluación también entra la labor del profesor, con el desarrollo del proyecto queda plasmado la implicación y entendimiento de las necesidades de sus alumnos. (Vergara, 2016).

¿Qué relación tiene esta metodología con la solución a la ausencia de interés y motivación? Una de las primeras claves es la distribución del aula de la clase. El alumnado se distribuye por grupos en el aula, teniendo cada uno de ellos un proyecto diferente que trabajar, dotándoles de libertad de trabajo y de actividad siendo orientados y ayudados por el profesor.

De entre todos los apartados que conforman un tema, podríamos escoger una infinidad de proyectos a trabajar para desarrollar su contenido. En el caso de escoger, por ejemplo, “la Segunda Guerra Mundial: 1939-1945”, un punto clave sería establecer un trabajo entorno al origen y causa de la guerra que, podríamos centrar, en el surgimiento del nazismo en Alemania. Siguiendo los pasos anteriormente citados realizaríamos este proceso:

- ¿Qué sabemos del fascismo y en concreto del nazismo?
- ¿Hasta dónde llegan estos conocimientos?

Podemos realizar una serie de preguntas sobre este proyecto de origen y causa de la guerra, poniendo como un elemento clave el concepto del nazismo.

Los objetivos que nos planteamos son los de dar una comprensión de por qué en 1939 estalla una guerra de carácter mundial, entendiendo paso por paso los sucesos históricos que nos llevan a ese punto. Cada miembro del grupo escogerá un apartado diferente entre los que se pueden contar el fin de la primera guerra mundial, los aspectos más relevantes del movimiento fascista y en concreto el contexto alemán con el nazismo, el periodo entre guerras y las crisis derivadas de la primera gran guerra.

El material sobre este proyecto debe ser facilitado por el profesor desde bibliografía a web gráfica y documentación basada en elementos visuales como lo son diversos documentales sobre el tema en cuestión que aborden factores sociales, políticos, económicos, culturales y geográficos; este proyecto se presenta al conjunto de la clase

que, dentro del temario tendrá otro tipo de proyectos que en su conjunto dan forma al temario del currículo oficial.

3. Estilos de enseñanza el problema-reto de la metodología tradicional.

El análisis que diversos autores realizan sobre la concepción de la tradición en la enseñanza de la Historia deriva en la comprensión que se tiene de la enseñanza de esta materia como un aprendizaje en el que el estudiante absorbe y asimila la mayor cantidad posible de conocimiento. El profesor actúa como sujeto activo y el alumnado como pasivo. El profesor trata de proveer al alumnado el conocimiento de la materia, realizando pruebas de conocimiento en forma de exámenes para comprobar su nivel de comprensión. El alumno se limita a recibir la materia. Y por último, entre el sujeto activo y el pasivo, tenemos el cuerpo de la materia algo que se entendía inmóvil, claro y definido (Booth & Hyland, 2000).

Con este análisis se llega a comprender los estudios que otros autores han realizado acerca de la repercusión de este tipo de metodología en el alumnado. Esta metodología tradicional lleva a la desmotivación por el estudio de la Historia. Los alumnos la encuentran repetitiva, aburrida y sin utilidad en el día a día (Suárez, 2011).

Se comprende de ello que la materia tiene un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo expositiva, por la que, el profesor es experto en la materia que enseña y los estudiantes aprenden de él. El fracaso, el no superar los conocimientos que se propongan como básicos, recae en el alumnado por incapacidades a la hora de estudiar la materia o por su desinterés (Booth & Hyland, 2000). En estos casos el profesor parece quedar exento de responsabilidades cuando un alumno no comprende lo explicado, sin plantearse que no sólo puede ser errónea la forma de evaluar los contenidos, sino que esos mismos contenidos deben hacerse llegar de una forma diferente.

¿Qué conlleva abarcar esta materia usando esta metodología tradicional? Nos lleva a la realización de un trabajo memorístico, dejando a un lado otros tipos de metodología que favorecen la comprensión de la Historia por otros métodos (Suárez, 2011). La memorización, lleva a “aprender” las cosas de tal forma que aprobemos los exámenes, sin favorecer, en absoluto, la visión de esta materia como una herramienta transformadora de la sociedad en la que vivimos. La Historia nos hace entender los desarrollos históricos, nos permite pensar el mundo en el vivimos y lo que puede deparar. No se trata de aprender fechas o hechos cronológicamente aislados sino saber apreciar los contextos, las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas de cada época y cómo su transformación va dando paso a una sucesión de contextos históricos.

La metodología tradicional puede tener varias opiniones, negativas y positivas según las diferentes posturas al respecto. En este caso nos encontramos con tres sujetos que son el profesor, el alumno y los padres.

Profesor: la función y definición que tenemos es la de la figura que realiza la transmisión de un conocimiento elaborado y cerrado, es quien dirige las actividades y el aprendizaje en el aula, dándose un uso muy importante del libro de texto. Para el profesor pueden darse dos situaciones. Una de ellas sería la opinión positiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma tradicional, dado que ofrece una gran facilidad al trabajo del profesor, al dar una información cerrada apoyada en gran medida en el libro de texto oficial, realizar esquemas y explicar en la pizarra estos contenidos así como dirigir y corregir actividades también cerradas, su último trabajo es la evaluar a los alumnos en función de lo escrito en el examen que se realiza sobre los temas de la materia, lo cual mostrará el resultado de la capacidad memorística o de atención prestada en clase por el alumnado. Esto supone un trabajo sencillo y no tan comprometido como otros tipos de metodología lo son. El desarrollo del currículo se sustenta sobre las concepciones sobre este así como la educación y la propia formación que se tenga. En relación con todo ello se vincula las instituciones educativas junto con la sociedad y su influencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como la herencia (González, 2003).

Por otro lado tenemos la opinión negativa por parte del profesorado hacia este tipo de metodología, cuando este entiende que un proceso de memorización no supone ser una comprensión estable de la materia o parte de la materia, encontrándose ante la gran dificultad que supone innovar y dejar atrás una forma de enseñanza establecida. Es por ello que, al dejar atrás esta metodología, se debe tener en cuenta que el proceso es algo más complejo y comprometido. En el caso de la Historia podemos apreciar distintos tipos de estilo de enseñanza que pueden favorecer al desarrollo de diversos aspectos en el alumnado, entre todo ello podemos encontrar:

Alumno: postura de cansancio. El alumno como receptor de la información se limita a escuchar las explicaciones que ofrecen los profesores, toma notas sobre lo explicado y realiza trabajos normalmente en forma de ejercicios del libro de texto. El alumno no tiene un gran interés por la materia en sí debido a que no se observa con este método de enseñanza una utilidad práctica (Fuentes, 2002). Suele ser la percepción que se da en los estudiantes de Secundaria sobre la asignatura de Historia.

Padres: por un lado puede dar seguridad la enseñanza tradicional porque es con la que ellos han crecido aunque, en muchas ocasiones las opiniones respecto a la materia son la misma, y derivan de este tipo de enseñanza.

Quedan demostradas las distintas variantes que podemos encontrar al elegir el tipo de enseñanza para superar la perspectiva tradicional. Por un lado, podremos escoger otras perspectivas que permitan un aprendizaje mucho más completo; pero por otro lado, nos encontramos con la dificultad que presenta la situación de separarse de un tipo de enseñanza y aprendizaje tan instaurado en nuestra sociedad.

Los padres y maestros, muchas veces, tienen una concepción determinada de qué supone enseñar así como aprender las ciencias sociales, en este caso la Historia, derivado de su propio proceso de escolarización. Es por ello que, nos encontraremos con un entendimiento de la Historia como materia cerrada, sin dar mayor pie a entender esta materia de ciencias sociales como una asignatura que deje pie a la subjetividad y crítica del análisis histórico. El libro de texto parece ser una verdad incuestionable que hay que estudiar y memorizar y a la que no se puede criticar. La Historia es dinámica, y los contextos históricos cambian, por lo que los profesores, así como el conjunto de la educación, se ve forzado por el propio cambio social a escoger, adoptar, aplicar nuevas estrategias y estilos de estudios que llevan al choque directo con esta tradición del estudio. Los procesos de enseñanza y aprendizaje necesitan de nuevos métodos que se verán envueltos de críticas y trabas por la resistencia social a admitir estos cambios sustanciales a la hora de enseñar, aprender, y junto con ello, evaluar lo aprendido y enseñado (Facal, 2010). Se debería empezar a plantear el estudio de la Historia como una combinación del marco teórico con experiencias prácticas de investigación, de acercamiento a laboratorios de análisis de documentos antiguos y patrimoniales que lleven a ver la Historia como una materia activa y dinámica como lo es realmente y no una materia de exposición de datos cerrados (Bello, 2017).

A la hora de elegir otro tipo de estilo de enseñanza son varias las perspectivas que se nos presentan. Debemos preguntarnos qué queremos que aprendan y, cómo queremos que lo hagan, o lo que es lo mismo, escoger la estructura de organización de la estrategia a desarrollar que más se adecúe al alumnado (Álvarez, 2009). La elección de un estilo de aprendizaje debe atender a un análisis en el que se tenga en cuenta las características concretas de los estudiantes así como todo lo que lo engloba, desde el centro de estudio, al contexto social, el aula y los materiales con los cuales se pueden trabajar (Álvarez, 2009).

Por ejemplo, en el curso de primer de bachillerato, en Historia del Mundo Contemporáneo, podemos hacer que el alumnado sea un partícipe directo y protagonista de la construcción de la información que conforma la materia, lo que conseguirá que analice, contextualice y razone sobre la misma materia. Trataremos de hacer comprender que la Historia no son hechos aislados cronológicamente, sino que se ve envuelta por un contexto concreto de múltiples factores que nos explicarán el origen, causa y consecuencia de cada época y suceso histórico.

En este caso nos centraremos en la cuestión de ¿cómo queremos enseñar? Atendiendo al tipo de criterio metodológico, la organización espacio-temporal y la elección de los diferentes materiales curriculares y recursos a usar para dar respuesta a esta pregunta. Sin embargo, ello va condicionado al proyecto global que conforma el currículo, respondiendo también al ¿qué enseñar? ¿Cuándo? Y finalmente ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Al plantearnos la estrategia a seguir, se debe escoger el camino para llegar a la meta que nos proponemos, entre ellas puede existir el aprendizaje por conceptos, pensamiento crítico-histórico, pensamiento orientado a la creación de valores para la ciudadanía y vida social. El método a escoger condicionarán la manera de actuar en el interior del aula, estructurar, organizar y orientar los ejercicios a realizar, las explicaciones, la distribución en el aula (papel del profesor del alumno así como su disposición en el aula) y la evaluación (Quinquer, 2004).

Buscaremos un estilo de enseñanza y aprendizaje que fomente el pensamiento histórico, ¿cómo conseguir esto? Con una herramienta que podemos usar en el proceso que es la del meta-concepto de la multicausalidad histórica, con la intención de que los alumnos lleguen a contextualizar el origen, causas, desarrollo y consecuencias de los procesos históricos a estudiar. Este enfoque y herramienta, tiene como fin la de crear un pensamiento propio de la materia, un pensamiento histórico que nos permita comprender esta. El alumnado con ello debe dejar atrás la posición pasiva que hasta entonces presenta e ir más allá de lo que el libro de texto nos propone, teniendo en este caso que atender a fuentes primarias y secundarias, consultar revistas históricas, e incluso si las actividades lo requieren, visitar infraestructuras históricas. Con ello trataremos de contextualizar los diferentes periodos históricos que serán enlazados, no entendidos como hechos aislados, y pensando estos históricamente (García & Jiménez, 2006).

El currículo oficial nos ofrece poder centrar nuestro método en tres puntos clave para comprender la Historia del siglo XX: I Guerra Mundial; II Guerra Mundial; Guerra Fría. Estos hechos y procesos históricos nos permiten realizar un análisis completo de los factores que envuelven a cada uno de ellos: culturales, sociales, económicos, políticos y geográficos. El fin que tendrá nuestro trabajo será el de estudiar el origen, la causa, el desarrollo y consecuencia de cada uno de los aspectos, lo que nos permitirá en todo momento contextualizar históricamente los procesos que nos proponemos abarcar. Dentro de este proyecto debemos realizar actividades en las que el alumno sea quien cree la información, o lo que es lo mismo, tendrá que buscar en fuentes primarias y secundarias, analizar estas fuentes, documentos, revistas y como anteriormente se ha nombrado, si fuera necesario y las condiciones lo permitieran, visitar emplazamientos de carácter histórico en relación con lo estudiado.

La multicausalidad se puede favorecer a través de una conexión de eventos, conceptos o sucesos que ayuden a interpretar la Historia y comprenderla de manera relacional. Esto favorece a la propia motivación del alumnado al entender que la Historia no se trata de hechos cerrados y aislados sino que tiene interconexión entre sí. (Montanero, Lucero & Méndez, 2008).

Dentro de estas actividades entrarán en juego otros tipos de herramientas para el aprendizaje, que completarán nuestro proyecto de cambio en el estilo educativo, desde las ABP/ABproblemas, *flipped classroom*, empatía histórica, *learning cycle*...

Desarrollando por puntos:

- En la I Guerra Mundial, al contextualizarlo podemos apuntar como un desencadenante el concepto del Imperialismo, siendo este elemento clave para comprender el final del siglo XIX e inicios del XX en adelante. Estudiar el desarrollo de esta guerra, centrandó un análisis político y económico nos permite acceder a la creación de las nuevas ideologías que marcarán el siglo XX: fascismos, democracias capitalistas/burguesas, socialismo/comunismo. El análisis que realizamos nos lleva a comprender el desarrollo del periodo entreguerras, en el que tiene gran importancia: la lucha de clases, los diferentes nacionalismos y el avance político, económico y social de cada Estado.

- En la II Guerra Mundial, se atenderá de nuevo a los factores que dan lugar a este concepto. Se puede tomar como ejemplo, remontarse a la década de los años 30 para comprender el tipo de desarrollo político que se da en los Estados del globo. Es importante desatacar en este periodo la crisis económica, algo relevante para comprender el resto de los sucesos. De nuevo tomamos como elemento esencial el Imperialismo, con el que podríamos explicar el choque frontal de intereses que tendrá la Alemania nazi con su extensión territorial y las potencias capitalistas y la creciente Unión Soviética. Sin embargo, debemos ahondar en características culturales, sociales, económicas, políticas y súper-estructurales atendiendo al militarismo y avance tecnológico, lo cual nos llevará a enlazar el desarrollo de la guerra, su fin y las consecuencias que entran en relación directa con el siguiente punto troncal, la Guerra Fría.

- En la Guerra Fría, podremos estudiar el desarrollo de la Historia mundial a partir de la primera mitad del siglo XX hasta la actualidad. Con los resultados del estudio obtenidos en el punto anterior, obtenemos la caracterización ideológica de los dos grandes bloques existentes en este periodo histórico. Se puede iniciar este estudio con el factor político como principal e inicial, que lo ampliaríamos con el resto: económico, social y cultural de cada bloque. Los intereses internacionales (Imperialismo) y relaciones entre diversos Estados, nos permitirá también entender el desarrollo mundial hasta la caída de la Unión Soviética, así como los años posteriores. El análisis de este último punto que, sin los anteriores no sería posible comprender, nos da las capacidades de entender, analizar y saber ver de forma crítica la herencia que este proceso histórico deja en cada bloque, comprendiendo así la situación histórica, económica y geopolítica actual.

Esta estructuración nos permite desarrollar capacidades analíticas, argumentativas, críticas y de pensamiento histórico, dado que da la capacidad al alumno de crear una línea histórica que goce de un contexto de los procesos que lo conforman.

En este proceso no puede el profesor ser la figura que exponga los datos, sino que se tiene que guiar a los estudiantes, ofreciendo dinamismo a la hora de acercar la información, actividades que planteen retos para el alumnado y deba resolverlos por sí mismos, fomentar la cooperación grupal, desarrollar coherentemente la metodología y herramientas. Debemos hacer uso de otro tipo de herramientas para completar esta

estrategia planteada como la realización de actividades grupales en las que se deban desarrollar ejercicios de investigación; plantear proyectos y problemas que tengan que desarrollar por sí mismos (como conjunto de alumnos). Se buscará en todo momento favorecer la actividad práctica del alumno en la búsqueda de la información y que ellos mismos paso a paso vayan creando esta, siendo apoyados y guiados por el docente.

4. El reto de la evaluación.

La evaluación responderá y tendrá distintos matices, fines y objetivos dependiendo del tipo de metodología que se use. A la hora de plantear la evaluación nos podemos realizar varias preguntas: ¿qué tipo de referencia voy a emplear para evaluar?, ¿Cuándo voy a realizar la evaluación?, ¿Cómo voy a evaluar, tanto a los alumnos como a mi trabajo? Debemos empezar por plantear qué estrategia metodológica vamos a llevar a cabo según nuestros fines, las capacidades cognitivas, y el contexto del aula en la que vamos a desarrollar nuestro trabajo. En dependencia de todo ello, la evaluación tomará posiciones y objetivos diferentes.

Se puede entender la evaluación como parte necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que permite observar cuales son los problemas que surgen en este propio desarrollo. Sin evaluación no se puede asegurar que exista un avance en el aprendizaje, o en todo caso sería muy complejo detectar los cambios, avances o problemas de la metodología llevada a cabo y la asimilación del conocimiento, lo cual impediría corregir y perfeccionar nuestras estrategias (Díaz & Hernández, 2010).

La evaluación supone una parte inseparable del proceso metódico de la enseñanza y aprendizaje. Esta consiste en el cómputo de procedimientos que nos llevan a determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en relación a los objetivos marcados. Sin embargo, esta definición nos hace ver que este proceso no sirve para observar fines educativos como la eficiencia de los métodos realizados con las actividades, la capacidad que los docentes tienen, la validez de los recursos y herramientas, o la planificación del curso y actividades (Carreño, 1983).

Es importante realizarnos preguntas para saber qué tipo de función va a desempeñar la evaluación. Entendiéndola como una simple función de calificación de los requisitos establecidos para superar la materia, respondería únicamente a medir la atención escolar y el aprovechamiento que tiene el alumnado en las clases de la materia en cuestión, siendo este el tipo de evaluación que tradicionalmente se ha dado. Entender la evaluación y, usarla como tal, nos lleva a dejar a un lado la medición de la calidad que tiene lo aprendido por el alumno, así como qué aprende en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo lo realiza (Carreño, 1983).

Atendiendo a la forma de enseñanza tradicional, la evaluación supone un ejercicio realizado al final del estudio de un tema o temas concretos, basándose en una serie de preguntas sobre lo expuesto ante los alumnos, y será medido de peor a mejor en función

de la semejanza que presenten dichas respuestas. Estas pruebas demuestran la capacidad del alumnado para memorizar los textos y la información dada en el aula, por lo que medirá como antes queda escrito la atención del alumno en la escuela y el aprovechamiento de la misma clase.

Si pretendemos avanzar y utilizar una metodología que deje atrás el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional, nuestras herramientas de evaluación también deberán variar. Podemos llevar a cabo diversas formas de evaluar y autoevaluar el aprendizaje del alumnado de forma continua empleando, por ejemplo: rúbricas de evaluación; portafolios; escalera de metacognición o usar la Taxonomía de Bloom. Entre las herramientas para evaluar que sustituyen o complementan al examen escrito se encontrarían el: *Kahoot*; emplear diversas aplicaciones tecnológicas enfocadas a este fin como puede ser el *Class Dojo* o *Additio App*; además de trabajos y proyectos, retos y problemas y el resto de herramientas necesarias para llevar a fin la metodología que escojamos.

Al plantearnos el llevar a cabo un tipo de evaluación tendríamos que plantearnos las funciones que va a desempeñar esta parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando: una función de ayuda al alumno de darse cuenta y atender a cómo debe transformar y desenvolver su actitud, su comportamiento; hacer ver al alumnado cómo llegar a disfrutar de lo que está haciendo, entrando en juego un proceso motivacional sobre lo aprendido y estudiado; dar al alumnado una estructura para crear decisiones a partir de lo aprendido, no dejar en elemento cerrado el aprendizaje, sino que ofrezca la posibilidad de aplicar y avanzar aprendiendo; dar las herramientas necesarias para que sepan decidir sobre qué camino es el más correcto para llevar a cabo su vía en el proceso de aprendizaje; dar información clara, y con herramientas suficientes para poder observar y entender el programa de estudio que se lleva a cabo y que se ha realizado (Carreño, 1983).

Actualmente, las teorías de evaluación atienden a diversos factores que condicionan el aprendizaje, tales como una sociedad que avanza rápidamente en cuestión de tecnología, las condiciones sociopolíticas y el propio desarrollo natural, utilizando herramientas así como estrategias que se adapten a los nuevos modelos educativos (Mejía, 2012).

Existen diversos tipos de evaluación dependiendo del enfoque: de competencias, de actitudes, de sistemas, de aprendizaje, de desempeño docente, de la calidad que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta información a evaluar debe llevar al sujeto a un determinado proceso, que puede ser por medio de exámenes, portafolios, encuestas, rúbrica, entre otros. A partir de la obtención de información se procederá a procesarla para emitir los juicios correspondientes y, tomar decisiones de mejora del aprendizaje y enseñanza con lo que

finalmente se ejecutará dichas alteraciones. Unos de los elementos relacionados con este concepto de evaluación son la medición y la calificación (Frola & Velásquez, 2011).

Un elemento que nos puede resultar útil al profesorado para realizar el proceso de evaluación sería la herramienta de la Taxonomía de Bloom o Taxonomía de objetivos de la educación. Se trata de un sistema de clasificación de aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores, que se centra principalmente en los objetivos educacionales que tiene el profesorado, es decir, qué quiere este que los alumnos lleguen a aprender, a saber. Podríamos decir que presenta un orden piramidal, jerarquizado, que se desarrollará de los elementos más simples a los más complejos, para finalmente llegar a la evaluación. El educador, siguiendo este orden jerárquico debe atender y orientarse según los niveles de dificultad y aplicar las actividades en función a ello, con el fin de progresar de los niveles más bajos a los más altos (Bloom, 1956).

Gracias a las diversas dimensiones que se abarcan en la Taxonomía de Bloom podemos llegar a absorber información de distintas características sobre el proceso de aprendizaje y así comprender de mejor manera qué tipo de herramientas favorecen al aprendizaje del alumnado y cuáles no, para poder potenciar o variar.

La amplitud con la que cuenta el poder aplicar la Taxonomía de Bloom que abarca diversos tipos de aspectos dentro del aprendizaje a tener en cuenta, desde el afectivo emocional, psicomotor y aspecto cognitivo. Esto nos permite entender la importancia que tiene la comprensión de la existencia de inteligencias múltiples y de la diversidad existente entre los diferentes alumnos. ¿Con qué podemos encontrarnos? Podemos realizar un tipo de diagnóstico previo para conocer qué tipo de inteligencias tienen, creando una rúbrica o lista de observación en relación a una serie de preguntas y comentarios o uso de material audiovisual adecuadas al temario que nos encontremos desarrollando con el conjunto del aula, por cada una de las entendidas inteligencias: lingüística, intrapersonal, lógico-matemática, interpersonal, visual-espacial, naturalista, sonora-musical, corporal (Astunes, 2016).

Y es aquí donde entra una imagen pluralista de la mente en la que se entiende que existen diferentes facetas de las capacidades cognitivas, con lo que se puede afirmar que las todas personas no tienen los mismos potenciales cognitivos y existen diversos estilos de este (Gardner, 1995).

Tratar de usar como herramienta de evaluación la Taxonomía Bloom que, alberga un amplio espectro de saberes a tener en cuenta para determinar el avance y progreso del alumnado, la teoría de inteligencias múltiples puede ayudarnos en la comprensión de esta herramienta. Se trata de potenciar el desarrollo de la inteligencia que predomine en cada estudiante, para activar el proceso de aprendizaje y, por tanto, el de autorrealización (Gardner, 1995).

Y, atender a lo que Gardner explicó en su momento, nos lleva a variar y revolucionar la forma en la que se debe enseñar y evaluar, ya que cada alumno puede aprender de forma muy diferente, y esto tiene que verse como algo nutritivo y valioso (Vergara, 2016).

Desde el punto de vista de la Taxonomía de Bloom, el aspecto afectivo, hace referencia a cómo el alumnado de forma afectiva y emocional, reacciona a cualquier suceso o elemento. En este tipo de estudios hay varios niveles, entre ellos: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización. El aspecto cognitivo es el que más podemos desarrollar. Se centra en la habilidad que el alumnado tenga para pensar las cosas, es decir, los objetivos de tipo cognitivo se centrarán en el conocimiento y la comprensión de los temas tratados a lo largo de la asignatura. Se encuentra seis niveles diferentes, siendo estos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación (Bloom, 1956).

De forma más específica:

1. Conocimiento: este primer nivel focaliza el tipo de los elementos aprendidos con anterioridad. El recuerdo de estos en relación con el temario a enseñar-aprender en el momento presente. En una clase de primero de bachillerato contaremos con un primer nivel condicionado por los estudios realizados anteriormente, concretamente el de cuarto de la ESO que, presenta un temario similar al que se desarrolla en primero de bachillerato. Es por ello que, podemos realizar una serie de pruebas iniciales en cada tema o conjunto de temas para observar qué tipo de conocimiento presenta este alumnado y saber de qué base partir a la hora de dirigir el proceso y actividades, siempre teniendo en cuenta la heterogeneidad del aula y que cada alumno presenta unas características diferentes a tener en cuenta.

2. Comprensión: la demostración del entendimiento de ideas principales a través de interpretaciones, descripciones formulación de ideas, organizaciones y comparaciones.

3. Aplicación: resolución de problemas utilizando un conocimiento nuevo al que se tenía con anterioridad, aplicando herramientas, hechos y técnicas adquiridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje presente.

4. Análisis: exploración y distinción de la información que se les presenta sobre los temas a estudiar, apreciando en ellos los diversos motivos y causas que los fundamentan.

5. Síntesis: clasificación y recopilación de información aplicando nuevas estructuras desarrolladas a lo largo del nuevo proyecto de trabajo escolar.

6. Evaluación: la capacidad de apreciar la calidad y la veracidad de las ideas que conforman un estudio concreto, sabiendo opinar con juicio y defensa informada y cotejada. (Bloom, 1956).

La evaluación se puede llegar a entender como actitud, tanto de los alumnos como del profesorado. Supone el momento en el que se reflexiona acerca de lo aprendido, cómo lo hemos hecho hasta ahora y cómo mejorar en el futuro, lo que nos permitirá orientar nuestros pasos en una dirección u otra (Vergara, 2016).

Como ejemplo podríamos tomar el periodo de entreguerras. Dividiríamos el temario en cinco sesiones. Los alumnos en la primera sesión, harían uso de una aplicación, en primer lugar crearíamos un mapa relacional sobre lo más relevante del periodo de forma que vayan interiorizando el temario y en segundo lugar el *Kahoot* preparado por el docente, para realizar un primer test como toma de contacto. La segunda sesión, el profesor haría uso de material audiovisual (vídeos y textos de la época a estudiar), presenta el tema que se encuentra en el libro del currículo oficial, donde los alumnos divididos de forma grupal comenzarán a realizar preguntas sobre las cuestiones que más despiertan su interés. En la tercera sesión estas preguntas que realizan de forma grupal son expuestas a la clase en general, escogiendo entre todas las que consideran que, tras haber visto el temario, más se acercan a la realidad de este, se dividen las preguntas seleccionadas entre los diferentes grupos. En la cuarta sesión estos deberán realizar fichas técnicas respondiendo a las preguntas. Finalmente, en la última de las sesiones, se explica al resto de la clase el contenido de las fichas realizadas. Con ello desarrollamos: aplicar, comprender, recordar, analizar, evaluar y crear. Los niveles de la Taxonomía de Bloom.

5. El problema-reto del currículo oficial.

En el caso concreto del estudio del currículo oficial del Gobierno de Aragón de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachillerato, analizaremos la introducción, estándares y objetivos.

En la introducción se realiza un análisis de los contenidos que abarca la asignatura y la importancia que tiene para el desarrollo académico y personal del alumnado. En el segundo párrafo de este documento oficial podemos observar el temario que se va a realizar durante el curso escolar. Se abarca una cantidad de temario que, a priori, no parece ser tan extensa como después podemos observar. Sin embargo, cabe destacar que supone ser un temario similar o casi idéntico al que el alumnado ha realizado y superado el curso anterior que pertenece al de cuarto de la ESO quedando justificado a raíz de la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo².

² Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 106 de 26 de mayo de 2016. Vigencia desde 3 de junio de 2016.

Se cita al historiador Benedetto Croce, quien en 1915 afirma que, “*toda la Historia es Historia contemporánea*” y aquí ya queda esbozado el camino que llevarán los objetivos: una historia que ayude a entender el presente. Y es que, en definitiva, uno de los grandes objetivos de las Ciencias Sociales, es que el alumnado entienda el mundo en el que vive, la realidad que tiene ante sus ojos, de tal forma que adquiera las capacidades necesarias para interpretar de forma crítica la actualidad histórica (Sandoya, 2016). Esta idea es secundada por otros autores, que escriben sobre la utilidad de esta asignatura. Se trata de una materia que facilita la comprensión del presente y es algo que hay que incentivar. Enseña lo que significa el pasado, permitiendo contextualizar los tiempos, el espacio y las diversas realidades sociales vividas, lo que permite que con otras ramas de estudio de la contemporaneidad como la geografía, la económica, la sociología, se pueda enriquecer el conocimiento de la realidad actual (Prats & Santacana, 2011).

Este análisis de lo que debe desarrollar en el alumnado la idea del estudio de la Historia queda afirmado lo que se propone desde el plan de estudios estatales, en el Real Decreto 1105/2014 26 de diciembre³, donde se destaca la necesidad de crear una conciencia crítica y globalizada de la realidad en la que se vive, así como una madurez personal que le permita entender los conflictos sociales que se den en la realidad existente (Real Decreto 1105/2014).

Centrándonos en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, el Gobierno de Aragón realiza un desarrollo de las orientaciones metodológicas que trata diferentes aspectos a tener en cuenta. Se entiende que el docente tendrá que llevar a cabo unas estrategias metodológicas que se adapten a los objetivos que se plantean, y que se deben llegar a alcanzar para dar por superada la comprensión de la materia. El alumnado partirá en este momento de su desarrollo educativo, de unos conocimientos previos, a partir de los cuales se puede desarrollar los contenidos y así mismo los objetivos. El propio currículo expone la idea de cómo trabajar para llegar a ver qué tipo de conocimientos previos tienen los alumnos, proponiendo actividades antes de iniciar cada bloque oficial. La formación debe orientarse a conseguir un alumnado que aplique esta materia para comprender el presente y sea parte de este con una serie de valores críticos y democráticos (Orden ECD/494/2016)⁴.

Al atender a los objetivos marcados realizando un análisis de estos podemos entender que:

Objetivos 2, 5 y 6, relacionados con un tipo de enfoque curricular psico-educativo. Queda justificado al entender que estos se centran en la creación de una opinión crítica

³ Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. BOE nº3 de enero de 2015, en vigencia desde el 4 de enero de 2015. En el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

⁴ Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 106 de 26 de mayo de 2016. Vigencia desde 3 de junio de 2016.

y conciencia histórica, llegando a ello gracias al análisis y argumentación de los diversos sucesos históricos. Los objetivos 3 y 4, enfocados de forma socio-política al centrarse en unos objetivos de creación de conciencia y valores para desarrollar en la sociedad, tales como entender los valores democráticos y el entender el mundo y Estado en el que actualmente vivimos. Los objetivos 7 y 8, se centran en el tipo de trabajo que realiza el historiador, pudiendo corresponder con el enfoque de tipo académico de cuestiones, dado que toma gran importancia el análisis de los propios métodos de la rama histórica. El objetivo 1, académico de corpus, enfocándose en el fin de valorar los conocimientos que se producen a raíz del estudio de la propia rama disciplinar, en este caso la Historia (Paricio, 2019). Objetivos que responden a la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, (ver anexo 1 y 2).

Nos encontramos ante una inmensa lista de estándares de aprendizaje en relación a las competencias claves y objetivos que se deben desarrollar y alcanzar. Estos estándares se encuentran desarrollados de tal forma que parecen estar aislados unos de otros, sin una línea sucesoria. Por lo que, entra en cierta contradicción con lo explicado en la introducción y objetivos, primando el desarrollo en el alumno de la capacidad de análisis y comprensión del contexto histórico.

También cabe destacar que un hecho fundamental a la hora de desarrollar el currículo es el tiempo, algo que con esta gran cantidad de estándares, es difícil llegar a desarrollarlos en un curso escolar.

Para comenzar a plantear la realización de un currículo hay que tener en cuenta a una serie de factores, debido a la cantidad de valores, herramientas y enfoques que existen, con el fin de analizarlos, reflexionar y contrastar para llegar a la conclusión de qué de todo ello podemos adecuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado concreto del presente curso. Así mismo debemos sumar, un análisis del sistema educativo en el que nos encontramos, a qué tipo de construcciones políticas y sociales responde y que margen de actuación nos ofrece, algo que condicionará el tipo de desarrollo curricular y metodológico (Gillies, 2006).

El siguiente paso sería plantear qué tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que desarrollarse, antes de decidir las herramientas necesarias como se cita a Wiggins & Mctighe en (Dávila, 2017). Algo que nos puede resultar esencial en la creación del currículo, es la elaboración de una serie de preferencias. Si plasmamos y desarrollamos esta cuestión, respondiendo al qué y cómo será el proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado qué será lo verdaderamente importante y el cómo vamos a realizar y conseguir llegar a que alcance ser comprendido (Schubert, 2009). Sin embargo, nos hallamos de nuevo ante una cuestión, ¿qué es lo realmente importante en la Historia? ¿Qué criterio utilizamos para decidir qué contenidos son más importantes que otros? (Gilbert, 2011).

Un elemento básico para el desarrollo de cualquier proceso, y la elección de la metodología que consigo lleva asociada, es el análisis del desarrollo cognitivo y psicológico de nuestro alumnado, algo que se destaca desde el currículo oficial (Carretero, Pozo & Asensio, 1983). Todo alumno responderá a unas necesidades concretas y debemos trabajar con ello, a lo que debemos sumar que los centros también serán diferentes, y las herramientas de las que dispongamos y podamos usar, por tanto, variarán.

Es importante que destaquemos en este sentido que las decisiones sobre la toma del modelo curricular no dependen de una única persona, sino del modelo educativo y los representantes de esta, principalmente, el profesorado y alumnado. Sin embargo, si no se da una relación equitativa entre los representantes del sistema educativo y el profesorado, puede llevar a que estos no puedan desarrollar en plenitud las innovaciones metodológicas que pretendan, ni un apoyo real de las instituciones en los proyectos a realizar (Schwab & William, 1970).

Si entendemos que el currículo oficial responde a una construcción social con unos intereses concretos, comprenderemos que variará en función del contexto histórico en el que nos hallemos en cada momento. Así, el propio sistema curricular puede dividirse en dos fases diferenciadas. Por un lado, el momento que pertenece a la administración e instituciones basado en las decisiones acerca de lo que se debe enseñar o modificar de lo enseñado hasta el momento. Por otro lado, tenemos la aplicación de este currículo oficial desarrollado que se lleva a la práctica, lo que pertenece a la labor del docente (Pagés, 1994).

El currículo se puede plantear de diferentes maneras. Una de ellas es que exista una mejor relación entre objetivos y estándares, a través de unas estrategias metodológicas concretas atendiendo a la realización de objetivos, estándares y competencias claves. Pero algo esencial, es la importancia de atender a la necesidad de realizar currículos flexibles. Y es en la elaboración de los currículos donde debemos tener en cuenta una serie de factores. El primero es tener en cuenta que estamos en una sociedad multicultural y cambiante, y en una misma aula encontraremos diversos perfiles cognitivos, que no se podrán expresar de forma unitaria e igualitaria. Hay que incidir en la importancia de una pluralidad cognitiva que debemos tener en cuenta a la hora de realizar las estrategias metodológicas (Gardner, 1995).

Al plantear la idea de la importancia de los currículos flexibles, debemos atender a la naturaleza de estos. Responden a la idea de adecuar la metodología a las necesidades y capacidades cognitivas del alumnado. Así mismo, deben adecuarse las instalaciones y herramientas de las que vamos a poder disponer en cada uno de los centros de estudio y trabajo. Hay que desarrollar un currículo conforme a una metodología que entienda no ser de talla única y fomentar en este aspecto la capacidad personal, innovando, creando y descubriendo de forma diferente, en una misma línea de dirección (Vergara, 2016).

Como profesores necesitaremos que los estudiantes consigan desarrollar por sí mismos sus experiencias de aprendizaje, de manera que los cambios que se vayan desarrollando tengan un actor principal, que será el propio estudiantado. Sin embargo, esto requiere un planteamiento del currículo en el que el temario goce de actividades que estén estructuradas, de tal forma que dinamicen el proceso y las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Nos encontramos con una personalización del aprendizaje, potenciando el papel humano del alumnado (Sierra, 2007).

Pero, ¿cómo orientar esta enseñanza? ¿Cómo enseñamos Historia?

Gran parte de la influencia que tenemos de la metodología tradicional se ha hecho esencial y, muchas veces, no hay respuestas al por qué determinadas fechas o hechos concretos son estudiados, más allá de la creencia colectiva de que deben ser estudiados (Leif & Rustin 1974). Es por ello que incluso al innovar en retos curriculares y en la aplicación de nuevas estrategias metodológicas, aún tenemos esas herencias asumidas de la metodología tradicional y del currículo que responde a esta estrategia que realmente también son necesarias en el estudio de esta rama de las Ciencias Sociales.

Cabe destacar que una de las primeras ideas a plasmar en nuestra mente al imaginarnos cómo plantear un currículo que haga más activo y dinámico el aprendizaje del alumnado, es la imagen de hacer que les guste la Historia, activando la curiosidad por descubrir los acontecimientos pasados (Leif & Rustin, 1974).

Algo esencial que se nos plantea es la idea de que en las Ciencias Sociales, y aún más en el campo de la Historia, es necesario un enfoque interdisciplinar con el que hacer comprender, en mayor grado y crear una visión global de los sucesos históricos. Si se hace uso del principio y enfoque interdisciplinar, el modo de actuación del profesorado se basará en la de un perfil abierto y amplio en el estudio de interconexión, la búsqueda de problemas y resoluciones. Con esta aplicación se pone como principal objetivo la total preparación del estudiantado, es decir, darle las pautas para que sea capaces de enfocar y resolver las problemáticas que se le presenten en el futuro con la materia (Jiménez, 2007).

La Historia debe estar vinculada, en el estudio y creación del currículo, con el resto de Ciencias Sociales, estableciendo una relación multidireccional entre estas. Esto queda marcado por el estudio cognitivo en el que el conjunto del alumnado llega a comprender los conceptos sociales al verlos contextualizados y una conceptualización en espacio, tiempo y lugar concreto de la Historia (Carretero, 1997). La anterior formación interdisciplinar que se tenía en Humanidades, estudiando de forma conjunta Geografía e Historia, al crear dos titulaciones diferentes, al menos en la práctica de la formación de profesores, ha supuesto un retroceso al tener un menor conocimiento de lo que al fin y al cabo serán las dos asignaturas que deberán impartir en los centros educativos (Vera-Muñoz & Pérez, 2002).

Este podría ser uno de los puntos básicos por los que comenzar a desarrollar un currículo y una estrategia metodológica, haciendo destacar la necesidad de sea cual sea el método a llevar a cabo, el currículo se vea envuelto por una serie de contextualizantes de la materia histórica.

¿Cómo podemos superar limitaciones que tengamos los docentes en diversos aspectos? Es innegable que nos encontramos ante un mundo cambiante y con ello la educación debe progresar de forma continua para adaptarse a las nuevas realidades. Y aquí también entra de lleno el papel del profesorado, por lo que a la hora de innovar en el currículo también se debe tener en cuenta las capacidades, experiencias, fines, la concepción didáctica que se posea y también la motivación con la que se cuenta a la hora de desarrollar su trabajo. No sólo basta con estudiar técnicas metodológicas diferentes y variadas sino que estas se puedan adaptar al sistema social y educativo y al momento en el que se encuentra (Díaz, 2010).

El Grado o Licenciatura en estudios de Ciencias Sociales no dan la capacidad para ser profesor de los estudios cursados. Por el hecho de tener una formación científica de Historia no tenemos la formación necesaria para ser profesor de Historia. En cierta medida una de las limitaciones del profesorado es la dinámica global de continuo cambio que afecta de lleno al campo de la educación. Es por ello que se necesita una continua formación del propio profesorado de la Educación Secundaria y que estos cambios puedan ser aplicados en los centros de estudios (Gonzalez, 2002).

Sirva de ejemplo la adecuación del currículo que se desprenda del modelo puramente tradicional, pero adecuando los aspectos más importantes de este. Es decir, la práctica y el dinamismo activo deben complementarse para dar lugar a la comprensión completa, por parte del alumnado, de la materia a desarrollar (Valbuena, 2002).

Ante el currículo oficial que nos propone el Gobierno de Aragón podemos desarrollar un tipo de estrategia que acompañe a los intereses que quedan marcados por los estándares de aprendizaje, siendo conscientes de que será muy complejo llegar a cumplir todos por cuestiones temporales. El conjunto que forman la materia en sí, con los objetivos planteados y la propuesta de diferentes estrategias metodológicas desde el aula para cumplirlos, unido a la necesidad de complementar la teorización con la investigación y aplicación práctica, hace que la materia se pueda asimilar y comprender de una manera más adaptada al tiempo actual.

6. El reto del aprendizaje vivencial: la Historia fuera del aula.

Un reto que nos puede resultar interesante plantearnos es la de desarrollar la materia de la Historia fuera del aula, llevar el aprendizaje fuera de las cuatro paredes de las clases del instituto. Es decir, el aprendizaje vivencial.

El aprendizaje vivencial consiste en realizar actividades que construyan el conocimiento desde la propia experiencia. Se utilizan herramientas y estrategias metodológicas que les lleven a entender, relacionar, aplicar, y resolver ideas y problemas. Con todo ello, el alumnado crea y no se queda en la fase formativa que queda entendida como ordenación de las ideas propias subjetivas (Ramírez, 2012).

Sin embargo, que sea una experiencia vivencial no significa que del todo suponga ser actividad fuera del aula. Debemos entender qué es el aprendizaje fuera del aula. Se denomina a este a las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla de puertas hacia fuera del aula del centro, bien se consideren actividades de tipo aventurero, apreciación y comprensión del entorno y medio ambiente, trabajos grupales o desarrollo de actividades relacionadas con el currículo en el mismo patio del centro educativo (Robertson, 2016). A partir de ahí, a la hora de realizar cualquier tipo de actividad fuera del aula sea de la rama de estudio que sea, se deben tener en cuenta una serie de factores que condicionarán nuestro desarrollo: el clima, las estaciones, el espacio y paisaje. Sumando a todo ello que, el lugar y actividad debe tener un previo estudio por parte del profesorado. Se trata de una forma de enseñar y aprender que se basa en la participación activa, la libertad de acción y creatividad, es decir, nos encontramos ante una serie de factores estimulantes que combinan la diversión con el aprendizaje del temario curricular (Robertson, 2016).

Ahora bien, ¿tenemos facilidad a la hora de realizar este tipo de experiencias que favorezcan el desarrollo del alumnado en torno a las materias que impartimos? Son varias las trabas que podemos encontrar a la hora de realizar salidas educativas, que no simples excursiones, dado que estas si son programadas como tal tienen un componente estratégico en el plan de enseñanza-aprendizaje.

Anteriormente hemos explicado la idea que debemos tener como docentes del estudio de todos los aspectos que rodean al aula, los niños y sus condiciones no solo cognitivas sino sociales, y esto ampliado al centro escolar y las propias familias de los niños. Si bien, estos años atrás en los que nos hemos encontrado y nos encontramos en una crisis estructural del sistema en el que vivimos, podemos aplicar nuestras capacidades analíticas para comprender por qué en determinados centros o con determinados alumnos de los centros supone una complicación realizar estas actividades de aprendizaje vivencial fuera del aula. Sin embargo, este análisis no queda reducido a estos dos elementos: alumnado y centro, sino que, se amplía a las financiaciones que desde las instituciones correspondientes se destinan a la educación y a actividades de estas características. Es por ello que aquí nos encontramos con una problemática, hay

diversas situaciones familiares dado que las actividades que suponen un gasto de transporte y entrada derivan en una dificultad para asumirlas por parte de padres y madres, menos aún por el propio alumnado. Esto conlleva a la dificultad que puedan tener los docentes que pretendan avanzar en estas técnicas de aprendizaje dado que desde determinados centros escolares no pueden ser asumidos estos gastos para cubrir la falta de recursos de las familias que menos tienen (Cabanillas & García, 2016).

Uno de los problemas existentes a la hora de realizar una estrategia metodológica que nos lleve a usar herramientas con actividades que se basen en actividades prácticas fuera del aula con salidas de investigación, actividades de campo, visita a museos o cines, es que nos encontramos con que el trabajo escolar debe responder a un proyecto y plan que atienda a los márgenes del Gobierno de Aragón, al plan estatal y, claro está a los planes del centro educativo (Ramírez, 2012).

Otro de los problemas que podemos encontrar aquí salvando el expuesto por las instituciones y situación familiar, es el de los horarios en el centro. Es cierto, que al programar una salida, si esta se realiza dentro del horario lectivo suelen suponer un cierto problema al poder solaparse con el horario de otras asignaturas descuadrando el plan de estudios de cada uno de los docentes. Lo que nos lleva a poder ver actividades prácticas que se realizan en cortos periodos para no pisar otras asignaturas y no permiten explayarse del todo para realizar un correcto proceso de enseñanza aprendizaje fuera del aula.

En Historia son muchas las actividades que podrían ser realizadas, si bien no siempre se llevan a cabo por parte de los centros escolares. Dependiendo del curso en el que nos encontramos, debemos adecuar el nivel y el tipo de temario que se propone dentro del currículo para programar el tipo de actividades que pueden favorecer la comprensión del temario. Algo muy interesante a la hora de plantear experiencias vivenciales y fuera del aula como estrategia de aprendizaje, sería la de proponer salidas educativas por cada tema que se trata o, contando con las dificultades que esto supone, por los diferentes bloques que conforman el currículo oficial de la asignatura en cuestión.

Nos encontramos en un Estado en el que contamos con una gran cantidad de bienes de Patrimonio cultural e histórico de la Humanidad, de los que se podrían hacer uso para el entendimiento de la materia Historia, e incluso de otras ramas de las Ciencias Sociales, previo estudio y adecuación al nivel del alumnado (Fontal & Marín, 2011).

Dentro de las actividades que podemos realizar contamos con salidas al cine o exposiciones de temática histórica; prácticas arqueológicas; estudio de la prensa local; salidas a museos o archivos; un estudio del entorno urbano en el que nos encontramos. Es aquí donde podemos apoyar nuestro propósito de llegar a realizar actividades fuera del aula prácticamente por cada tema o bloque curricular.

Cine.

Poco a poco se va introduciendo gracias a los avances tecnológicos e implementación de las TICs en los centros educativos el uso del cine en el aula, como elemento de educación. Es decir, el cine puede llegar a ser usado como un recurso didáctico tanto dentro como fuera del aula, y que motive al alumnado a interesarse sobre determinados sucesos históricos que se trate en estas visualizaciones (Cabañero & Novillo, 2018).

En la Comunidad Autónoma de Aragón, dentro de la especialidad de Geografía e Historia, queda recogido el uso del material audiovisual centrado en el cine con el objetivo de fomentar el desarrollo de los materiales audiovisuales, así como servir de apoyo en determinadas secciones de los temas que se encuentran en el currículo oficial. (Lara, Ruiz & Tarín, 2019).

Con las salidas al cine buscaremos en el alumnado el desarrollo del pensamiento crítico, que formen sus propias ideas al respecto. Todo ello debe tener un trabajo previo, en el presente y futuro de metodologías que fomenten la reflexión investigación análisis e interpretación (Cabañero & Novillo, 2018).

A todo ello, hay que sumar la apreciación de los recursos artísticos como elemento que, junto con el estudio multidisciplinar, nos enseña y forma en determinados aspectos de las Ciencias Sociales y humanas. Otro elemento que podemos potenciar es la propia Historia de los cines de nuestra localidad, como el Palafox, sumiéndoles al acceder al visionado de las películas que escojamos acordes al desarrollo del temario, en un ambiente que les transporte no solo a los sucesos históricos que vamos a ver sino a la propia Historia de lo que eran las salas de cines y su utilidad.

Estudio del entorno

La Historia no puede ser entendida sin teoría, pero el estudio del medio histórico es fundamental para su comprensión global. El medio histórico responde al llamado espacio vital, es decir, aquellos entornos donde se han realizado y desarrollado fenómenos relevantes que han configurado las diversas sociedades humanas (Montenegro, 1985). Se puede relacionar con el resto de apartados para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje vivencial. En nuestra localidad son varios los medios históricos que podemos llegar a visitar: el Palacio de Sástago, entendiendo este como la función que tiene a día de hoy como sala de exposiciones hasta llegar a apreciar la Historia que en su interior se ha vivido desde que se construye o su uso durante la Guerra de Independencia; la muralla romana; puente de piedra; Gurra de Gállego para apreciar las trincheras que quedan de la Guerra civil. Es decir, pueden desarrollarse actividades que aprecien el medio histórico desde la época romana de la ciudad de Zaragoza, a hasta sucesos que tuvieron lugar en el siglo XX pasando por épocas modernas.

El objetivo que se plantea es impulsar actividades en un entorno que sea motivador, y que obviamente se adecúe a los niveles cognitivos que presenta el alumnado. Por lo que elección de los emplazamientos a visitar tendrán un estudio previo. Los alumnos en estas salidas educativas podrán realizar actividades con libertad de desarrollo, es decir, podrán desarrollar las opiniones que se les formen en cuanto a lo que se tiene delante, en relación con el método científico que se explica. Se desarrolla en ellos un carácter investigador, al tener ante sí, nuevos retos de estudio y creación de información. No solo se centra en la Historia, si no que tenemos ante nosotros un trabajo multidisciplinar, al tener que entender el espacio geográfico, social, cultural para relacionar los emplazamientos vistos con los fenómenos desarrollados en ellos (Montenegro, 1985).

El archivo desde un punto de vista didáctico.

La actividad visual y activa, en cualquier nivel de la enseñanza, potencia un gran interés por la información que se maneja y facilita el aprendizaje y el conocimiento. En Historia, el interés por saber el pasado es necesario para conocer la actualidad y todos los factores que la contemplan. En este sentido, un archivo histórico puede motivar al alumnado al aprendizaje académico de la materia, dado que, observando y analizando, vamos a poder apreciar el trabajo del historiador, el taller en el que trabajaba y la personificación de los sucesos más minuciosos de la Historia, adentrándonos en un campo que despierta gran interés, la microhistoria⁵. Forcadell, profesor de la Universidad de Zaragoza, resalta que el archivo facilita aquellos propósitos que nos planteamos en torno a crear un espíritu investigador en el alumnado y de reconocimiento del patrimonio cultural del Estado y localidad concreta, acentuando las capacidades creativas (Forcadell, 1985).

En Zaragoza contamos con el Archivo Histórico Provincial de Zaragoza, que cuenta con amplios horarios de visita para poder realizar este tipo de actividades fuera del aula, que nos llevan a poder plasmar estas estrategias que queremos desarrollar. Se trata de un archivo público por lo que presta servicios no solo a aquellos investigadores e historiadores sino que se oferta para todos los ciudadanos por lo que, es un buen ejemplo de uso con el alumnado para hacerles llegar la relevancia patrimonial de nuestra ciudad y poder introducirles en la pasión por conocer no solo los aspectos más relevantes que en el currículo oficial quedan marcados para estudiar sino que podemos acceder a datos que quedan lejos de los libros, conocer el pasado de las gentes y los sucesos más curiosos y llamativos, propios de la microhistoria.

Sin embargo, tiene ciertas limitaciones dado que, tanto en los centros educativos como los propios docentes de estas ramas que hemos recibido en su gran mayoría clases

⁵ La Historia Cultura, en la que podríamos incluir la llamada microhistoria, se trata de una historia que accede a partes del pasado inaccesibles para otros estudios de las disciplinas que engloban las Ciencias Sociales. Se trata de una rama historiográfica, con una preocupación común en la interpretación de los aspectos cotidianos de la Historia (Burke, 2006).

magistrales, sólo por la propia voluntad y el interés que nace dentro de nosotros, accedemos a trabajar y aprender de estos documentos archivados, por lo que no se tiene una elaborada técnica de investigación archivística. Es por ello, y aquí recae la importancia de esta falta de formación de los propios expertos que, en el desarrollo de educación secundaria o bachillerato (momento en el que podríamos centrar este tipo de actividades) se organice esta investigación que abarca el periodo histórico que más nos interese, desde la arqueología a la Historia contemporánea. Podemos entender este tipo de actividades como una exploración de nuestra Historia más reciente o más lejana, de la creación de fichas técnicas que los propios alumnos elaboren gracias a la búsqueda e investigación de información que ellos realizan, estaríamos aplicando el método histórico (Forcadell, 1985).

Museo.

La importancia que tienen los museos se debe a su propia naturaleza. Son los lugares donde se guardan, conservan y exponen los bienes históricos de los diferentes Estados, ya sea arquitectura, escultura, pintura o demás elementos artísticos.

Los museos han sido entendidos como los emplazamientos para educar a las masas. Atendemos a que la naturaleza por la que fueron creados, y mantienen su esencia, es la de educar públicamente y reproducir la cultura que en su interior alberga. Conservan objetos, materiales, artefactos que han sido reconstruidos gracias a un trabajo de patrimonio histórico y artístico, así como otros se mantienen desde épocas pasadas y se analizan e interpretan para conocer su Historia y contexto particular. Con todo ello, al realizar salidas prácticas, la labor del profesorado debe ser la de planificar una ruta de aprendizaje y de actividades con el medio que vamos a encontrar y del que vamos a disponer para que los alumnos participen de forma activa con él, involucrándose con las temáticas y apreciando las perspectivas existentes. Uno de los elementos que en el interior puede desarrollarse es la de la empatía histórica, al acercar a los estudiantes a unas muestras del pasado que junto con el ambiente como con las expresiones narrativas parecen evocarnos a la época que tratamos de estudiar, potenciando en gran parte el carácter afectivo y empático. En la actualidad, los museos dejan atrás ese sentido complementario del estudio, pasando a ser entendidos como medios para adquirir el pensamiento histórico por parte del alumnado (Marcus, 2017).

En estos espacios contamos con el aporte teórico que se debe dar para poder contextualizar el tipo de elementos presentes en el museo, con la actividad práctica de situarnos ante una serie de bienes históricos que tienen propia Historia, acercándonos a utilizar elementos propios de la investigación histórica para aproximarnos a su comprensión, uso, y naturaleza así como a la perspectiva emocional que nos transmite la interacción activa y directa con la misma Historia.

La arqueología. Ejemplo del Proyecto Pintia.

La arqueología estudia las antiguas civilizaciones, la creación, el descubrimiento y afianzamiento del patrimonio histórico y cultural. Oficialmente, en la ESO el patrimonio se ve extendido en diferentes materias, entre las que se encuentra la Geografía, Historia del arte e Historia. Y algo que queda afirmado es que el estudio patrimonial necesita de la interdisciplinariedad para poder ser abarcada (Fontal 2013).

Una de las estrategias que se puede usar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el juego controlado dentro de los emplazamientos considerados de patrimonio histórico o cultural. A través de actividades dinámicas y activas de los estudiantes, permiten acercarse al estudio de los contenidos de estos emplazamientos y entendidos de forma fuera de lo tradicional, potenciando estrategias de investigación innovadoras (Fontal, 2013).

La arqueología trata de observar, investigar, estudiar cualquier etapa pasada a partir de una serie de restos materiales, así como de alguna parte que quede de estos. Es por ello que el tener ante nuestras manos una serie de objetos nos permite desarrollar a nosotros, como docentes, y a los alumnos, una aproximación real de lo que han supuesto las diversas etapas históricas (Santacana & Hernández, 1999). En nuestra Comunidad Autónoma, podemos aprovecharnos de la proximidad a los yacimientos arqueológicos de Bómbilis para observar los vestigios de una ciudad prerromana y romana, lo cual se puede completar con el Museo de Calatayud donde se encuentran numerosos restos materiales y reconstrucciones pictóricas. Joan Santacana afirma que es con este acercamiento como se permite que el alumnado se aproxime al propio método científico histórico de la arqueología, investigando e incentivando las distintas facultades de ordenamiento y contextualización histórica de los materiales y los usos sociales que podían tener (como se cita en Mutalt, Mura, Ruíz & Trelliso, 2017).

Un emplazamiento en referencia a actividades dinámicas es el desarrollado en el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg. En él se trata de realizar recreaciones arqueológicas para experimentar en primera persona el desarrollo de las vidas de los Vacceos. Esta localización ha motivado a desarrollar notables estrategias prácticas de arqueología entre las que notablemente se encuentra el Proyecto Pintia con el profesor Pablo de Castro en el colegio Safa-Grial de la ciudad de Valladolid.

Se entiende que, si no es a través de documentos, tales como fuentes clásicas en las que se encuentran las descripciones de lo que eran antiguamente las costumbres en las distintas sociedades, no podemos realmente llegar a saber el funcionamiento y práctica de estas, ya que de por sí los objetos materiales no te expresan su utilidad sino que debes intuir, investigar e interpretar qué tipo de acciones eran realizadas con ellas. Aquí recae una de las complejas labores del estudio de los materiales y sucesos históricos, del estudio del patrimonio cultural e histórico. Lo que se trata de realizar con el tipo de actividades que nos acerquen a los antiguos vestigios es desarrollar una educación

patrimonial, no solo interpretar y saber a qué época corresponde cada uno de los materiales, sino a respetar este patrimonio, conservarlo y entender la necesidad de realizar trabajos de mantenimiento sobre estos. Se añade a ello los objetivos de trabajo de cooperación y de integración grupal de todos los participantes activos, no solo el alumnado sino una conexión profesor-alumno y alumno-alumno. Un tipo de trabajo y estudio que necesita de un trabajo multidisciplinar en el que no solo una rama de las ciencias sociales se pueda utilizar sino que necesita del conjunto de relaciones de las Ciencias Sociales para poder llegar a conclusiones que contextualicen (Castro, 2017).

La arqueología es un apartado del patrimonio histórico que nos permite llegar a entender el pasado y su sociedad. Gracias a ello podemos comprender el momento en el que actualmente vivimos, si conseguimos desarrollar unas actividades y proyecto educativo en el que se creen vínculos con la comunidad y el espacio que nos encontramos, así como identificar el tipo de sociedad en relación con la historia y geografía, su entorno. Con todo ello se trata de un proceso metodológico amplio en el que, en primer lugar, hay que hacer llegar a los estudiantes el valor que tiene para nuestras sociedades presentes la conservación y estudio del patrimonio en cada una de sus vertientes. En este tipo de trabajos prácticos en los que nos encontramos ante la investigación de materiales patrimoniales, bien sea en campo abierto o su observación y análisis en museo, necesita de un estudio de amplia miras, un estudio multidisciplinar en el que se estimule al estudiante a desarrollar factores tales como la imaginación investigativa y capacidad analítica y un acercamiento sensitivo que despierte emocionalmente su interés por los hechos del pasado (Rivero, Fontal, Martínez & García, 2018).

Pablo de Castro, en su aplicación práctica, llega a centrarse en el estudio de los rituales funerarios, algo de gran interés para conocer el desarrollo y relaciones sociales de los pueblos de estos contextos históricos. Se desarrolla un proyecto teórico previo al acceso a la visualización física del entorno con el que vamos a desarrollar actividades prácticas, para poder así crear una relación mental con lo estudiado previamente a con lo que nos encontramos ante nuestras manos. Información sobre el tipo de materiales y sus usos, sobre el tipo de restos humanos y sus características, el entorno en el que se encuentran, es decir, crear una visión global de lo que se encuentra en dicho establecimiento, una forma de contextualizar y acotar el trabajo a realizar. Sus alumnos al encontrarse frente a los restos patrimoniales debían realizar una redacción sobre lo que sentían allí y recrear de forma histórica los sucesos ocurridos en ese espacio, trasladándose y trasladando a todo aquel que lo leyera a la época en que el pueblo Vacceo se encontraba en la zona de lo que hoy es Valladolid (Castro, 2017).

El acercamiento de campo a estos, el acceder a los lugares donde son encontrados, como se desarrolla el trabajo arqueológico de extracción de estos, la investigación de laboratorio donde puedes manipular el tipo de material, observar detalles investigar y crear tus razonamientos sobre sus utilidades, y finalmente escribir una serie de relatos sobre el uso personal de estos elementos así como de la vida de los seres humanos de

esta sociedad. Es decir, se está fusionando el trabajo teórico con el estudio multidisciplinar que nos ayude a contextualizar todo un resto arqueológico sumado al desarrollo de experiencias activas, sensitivas y emocionales de empatía histórica con los propios materiales que se estudian.

7. Conclusiones.

En el presente trabajo se ha analizado la metodología educativa actual, y se ha comparado con la tradicional, muchas veces la predominante en las aulas. Se han detectado problemas y retos a afrontar por parte de las Ciencias Sociales, y, concretamente, por la materia de Historia. Retos que, desde las instituciones y, basándonos en el currículo oficial del Gobierno de Aragón, deberían ser asumibles y fáciles de aplicar, teniendo en cuenta siempre que vivimos en una sociedad cambiante y multicultural, lo que se traduce y se expone en el aula, con alumnos a los que, si bien los recursos de los que se dispone, especialmente en la educación pública, no nos permite individualizar a cada uno, sí se debería tener en cuenta el potencial de cada alumno, atender a sus problemas, dificultades, a sus tipos de inteligencias, consiguiendo de esta manera que el aprendizaje no se limite a la memorización de la materia, sino a la adquisición cultural de conocimientos para entender el mundo que nos rodea.

Se defiende la idea de elaborar y aplicar estrategias metodológicas que, siendo conscientes del contexto en el que nos encontremos en todo momento, traten de promover dinamismo, libertad guiada de acción y papel protagonista al alumnado. Tratando de ofrecer la oportunidad a los alumnos de crear una capacidad crítica y pensamiento histórico que entendemos es necesario para poder desarrollar un verdadero estudio y aprendizaje significativo de la materia de Historia.

Los diferentes retos desarrollados, como queda expuesto, si bien pueden ser explicados individualmente, vemos puntos de conexión entre ellos al responder a una problemática que puede ser entendida como estructural. Se trata de problemas y retos que pertenecen a un mismo sistema educativo y social, por tanto las soluciones en cuanto a estrategias, métodos y herramientas se pueden ver relacionadas y nutridas entre sí.

En el análisis de cada uno de los cinco retos elaborados podemos ver las dificultades que se nos plantean a la hora de desarrollar estrategias que traten de solucionarlos. Es por ello que aún con el planteamiento teórico tan elaborado sobre las nuevas metodologías y herramientas a usar, nos topamos con la realidad de las aulas. Esto nos lleva a entender que la transformación e innovación en la educación es un largo camino que ir recorriendo.

8. Bibliografía.

1. Álvarez, J. (2009). Temas para la educación: los estilos de aprendizaje en la enseñanza. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, (5). Extraído de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6252.pdf>
2. Astunes, Celso (2016). *¿Cómo identificar en usted y en sus alumnos las inteligencias múltiples?* Buenos aires: SB Editorial.
3. Bello, S. (2017). Patrimonio histórico documental técnicas de aprendizaje activo. En *La historia en el aula Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 361-369) por Porfirio Saz, Jesús M. Molero y David Rodríguez (eds.). Lleida: Milenio.
4. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
5. Booth, A., & Hyland, P. (2000). *The practice of university history teaching* (pp. 31-32). Manchester: Manchester University Press.
6. Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
7. Cabanillas, M., & García, S. (2016). Inquietudes en la educación no universitaria. Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica? *Revistes Catalanes Amb Accés Obert*, 52(1). Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/302856>
8. Cabañero, V. M. & Novillo, M.A. (2018). El cine: más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante. En E. López Torres, C-R- García Ruíz, M. Sánchez Agustí (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didácticas de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid. AUPDCS.
9. Carreño, F. (1983). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
10. Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia Y Aprendizaje*, 6(23), 55-74. doi: 10.1080/02103702.1983.10821986
11. Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
12. Castillo, E. (2013). *Problemas para aprender Ciencias Sociales* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Almería.
13. Castro, P. (2017). "Inter humum caelumque" relatos y ajuares. *El patrimonio cultural del pueblo vacceo a través del Programa Pintia de Innovación educativa del Colegio Safa-grial*. *Revista De Educación*, 40, 113-133.
14. Dávila, A. (2017). Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), pp. 140-142.
15. Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15
16. Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 359-424). México Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana.
17. Facal, L. (2010). Didáctica para profesorado en formación ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber*, 65, pp75-82. Extraído de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=156:didactica-para-profesorado-en-formacion-por-que-hay-que-aprender-a-ensenar-ciencias-sociales&catid=15:debate-y-sistema-educativo&Itemid=103.
18. Fontal, O. & Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación Artística Revista De Investigación*, 2, 91-96.

19. Forcadell, C. (1985). Utilización didáctica de un archivo desde el punto de vista de la historia. En Ubieto, A. *Aspectos didácticos de historia 1º bachillerato* (pp. 65-79). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
20. Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. Coyoacán DF.: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
21. Fuentes, C. (2002). *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Extraído de: Fuentes, C. (2002). Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia. En *histodidáctica enseñanza de la historia / didáctica de las ciencias sociales* (http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=29:concepciones-de-los-alumnos-de-educacion-secundaria-sobre-la-historia&catid=14:investigaciones&Itemid=103). Grupo Dighes Universidad de Barcelona.
22. García, A.L. & Jiménez, J.A. (2006). *Los Principios Científicos-Didácticos: Nuevo modelo para la Enseñanza de la Geografía y la Historia*. Granada: Universidad.
23. Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
24. Gilbert, R (2011). Can History succeed at school? Problems of knowledge in the Australian History Curriculum. *Australian Journal of Education*, 55(3). Págs.250-252
25. Gillies, D. (2006) A curriculum for excellence: A Question of Values. *Scottish educational review*, 38 (1) 25-36.
26. González, I. (2002). La formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, necesidades y proyectos. En Estepa, J. Sánchez, M. & Calle, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 19-51). Palencia: Libros Activos.
27. González, M. (2003). Fundamentos teóricos del curriculum. En T. Sanz, M. González, A. Hernández, H. Hernández, *Curriculum y formación profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.
28. Jiménez, L. (2008). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico, un modelo para el colectivo de año*. Ciudad de la Habana: Editorial Universitaria.
29. Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (2019). *Cine y Educación*. Madrid: Academia de las artes y las ciencias cinematográficas de España.
30. Leif, J. & G, Rustin (1974). *Didáctica de la historia y de la geografía*. Buenos aires: Kaspelusz.
31. Licerias, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales*. [Granada]: Grupo Editorial Universitario.
32. Marcus, Alan S. (2017). *Teaching history with museums: strategies for k-12 social studies*. New york: Routledge.
33. Mejía, O. (2012) *De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias*. México: Universidad autónoma de Fresnillo.
34. Merchán, F. (2007). *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza* (21st ed., pp. 33-51). España: Universitat de Valencia.
35. Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española De Pedagogía*, 239, 27-48.
36. Montenegro, J. (1985). El estudio del entorno como recurso didáctico en Historia. En Ubieto, A. *Aspectos didácticos de historia 1º bachillerato*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

37. Muntalt, I., Mura, B., Ruiz, A., & Trelliso, L. (2017). De la escuela al laboratorio arqueológico: una experiencia didáctica. *Revista Otarq: Otras Arqueologías*, (2), 399. doi: 10.23914/otarq.v0i2.124 citando a Santacana, J. (1999): «L'arqueologia prehistòrica com a eina escolar». N. 15, pp. 63-73.
38. Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38-51. Encontrado en URL: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/.../historia/.../Articulo%20Pages%201994.pdf>
39. Pagès, J. (2009): *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
40. Paricio, J. (2019). El curriculum como espacio de determinación de lo valioso. Cuadro de las diferentes perspectivas. [imagen]. Recuperado de https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2015032/mod_label/intro/03Perspectivas-v3.pdf.
41. Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista De Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (5), 71-98.
42. Prats, J & Santacana, J (2011). *Didáctica de la geografía y la Historia*. Barcelona: editorial GRAO.
43. Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Íber*, 40, 7-22.
44. Ramírez, A. (2012). *Trabajo escolar inteligente y vivencial: aprendizaje y formación más allá del aula*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
45. Retz, T. (2018). *Empathy and history. Historical understanding in reenactment, hermeneutics and education*. Oxford: Berghahn Books Ltd.
46. Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M & García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bìlbilis. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (pp. 23-37), nº33,(1).
47. Robertson, J. (2016). *Educación fuera del aula*. Boadilla del Monte, Madrid: SM.
48. Saiz, M., & Montero, E. (2016). *Metodologías activas en docencia universitaria*. Burgos: Universidad de Burgos.
49. Sandoya, M. (2016). *Enseñar ciencias sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Barcelona: Editorial UOC.
50. Santacana, J. y Hernández, X. (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lleida. Milenio.
51. Schwab, J. J., & William, H. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington: National Education Association, Center for the Study of Instruction.
52. Sierra, R. (2007). *La estrategia pedagógica, sus predictores de adecuación*. Ciudad de La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
53. Suárez, M. (2011). Aula Didáctica: Enseñar Historia. *Revista Iber*, (68).
54. Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea ediciones.
55. Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.
56. Valvueda, M. (2002). La práctica curricular en la formación inicial del profesorado una estrategia de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación: el proyecto de medio local. En Estepa, J. Sánchez, M. y Calle, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 405-416). Palencia: Libros Activos.

57. Valle, A., González, R., Barca, A., & Núñez, J. (1996). El aprendizaje escolar como proceso cognitivo y motivacional. *Revista De Educación. Secretaría General Técnica. Centro De Publicaciones. Ministerio De Educación Y Cultura*, 311, 159-182. Citando a Weinstein, C, E. & Mayer, R, E. (1986). The teaching of learning strategies. En M,C, Wittrock (Ed.). *Handdbook of research on teching*. New York: McMillan.
58. Vera-Muñoz, M. & Pèrez, D. (2002). Una aproximación al perfil inicial de los futuros profesores de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria. En Estepa, J. Sánchez, M. & Calle, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 51-66). Palencia: Libros Activos.
59. Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos*. Madrid: SM.

Leyes citadas:

- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. BOE nº3 de enero de 2015, en vigencia desde el 4 de enero de 2015. En el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 106 de 26 de mayo de 2016. Vigencia desde 3 de junio de 2016.

Anexos

Anexo 1. Objetivos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo.

Objetivos a los que se hace referencia en la asignatura de Historia del Mundo Contemporánea.

Obj.HMC.1. Conocer los hechos históricos más relevantes del mundo contemporáneo e identificar sus principales características siendo capaz de ubicarlos en el tiempo y en el espacio y valorar sus aspectos políticos, económicos, culturales y sociales.

Obj.HMC.2. Entender las relaciones internacionales en los diferentes estados en los siglos XIX y XX comprendiendo su implicación histórica, sus causas y sus consecuencias.

Obj.HMC.3. Valorar la situación del mundo actual a partir de los referentes históricos utilizando una visión global y comprendiendo las problemáticas existentes.

Obj.HMC.4. Comprender y valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y el fomento de su memoria y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial, las relacionadas con los derechos humanos y la paz.

Obj.HMC.5. Reconocer la historia como una disciplina científica e identificar el análisis histórico como una herramienta fundamental para crear una visión crítica que permita argumentar ideas propias, teniendo en cuenta nuevas informaciones y corrigiendo estereotipos y prejuicios.

Obj.HMC.6. Localizar, interpretar y relacionar información a través de diferentes fuentes siendo capaz de trabajarla de manera rigurosa y de exponerla de manera correcta y fluida, utilizando la terminología histórica adecuada y los canales de comunicación y expresión que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

Obj.HMC.7. Adquirir los hábitos del rigor y la coherencia intelectual, adentrándose en la investigación histórica mediante la elaboración de trabajos (individuales o cooperativos) en los que se contrasten diferentes fuentes, se analicen los puntos de vista diversos y se plasmen de manera razonada las ideas propias basadas en datos constatados.

Obj.HMC.8. Transmitir correctamente los conocimientos, expresarlos con claridad y utilizar razonamientos lógicos para explicar los hechos históricos.

Se encuentran en ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA nº 106 de 26 de mayo de 2016. Vigencia desde 3 de junio de 2016.

Anexo 2. Imagen del cuadro de las diferentes perspectivas del currículo.
Al analizar los objetivos anteriormente citados, usamos:



(Paricio, 2019).

Imagen que encontramos en: Paricio, J, (2019). El curriculum como espacio de determinación de lo valioso. Cuadro de las diferentes perspectivas. [imagen]. Recuperado de https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2015032/mod_label/intro/03Perspectivas-v3.pdf.