



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Retos de la docencia en Ciencias Sociales en Educación  
Secundaria: un análisis crítico

Challenges of teaching in Social Sciences in Secondary  
Education: a critical analysis

*Autor/es*

Alberto Gálvez Cubría

*Director/es*

Rafael De Miguel González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

### **Resumen:**

Este trabajo pretende ser una reflexión crítica sobre los retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y Bachillerato, para lo cual se recurre a los aprendizajes realizados a lo largo del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, ya sea en las clases presenciales o en los diferentes periodos de prácticas en centros educativos. En adelante se analizan y se proponen soluciones a una serie de desafíos que identifiqué como los más apremiantes en el área: el peso del currículo tradicional y del libro de texto en las Ciencias Sociales, qué enseñar de la Historia, un mismo docente para multitud de disciplinas y la inclusión de las TIC en las Ciencias Sociales.

# ÍNDICE

**I) Introducción, p. 4**

**II) Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y Bachillerato, p. 5**

**1. El peso del currículo tradicional y del libro de texto en las Ciencias Sociales, p. 6**

1.1. El currículo de Ciencias Sociales y la perspectiva académica tradicional, p. 6

1.2. El papel desempeñado por el libro de texto, p. 9

1.3. Otras perspectivas posibles para el currículo de Ciencias Sociales, p. 12

**2. Qué enseñar de la Historia, p. 14**

2.1. El exceso de contenidos en la disciplina, p. 15

2.2. Los problemas históricos como eje de la selección de contenidos, p. 15

2.3. Posibles criterios para la selección de contenidos, p. 17

**3. Un mismo docente para multitud de disciplinas, p. 21**

3.1. Diferentes disciplinas bajo una misma denominación curricular, p. 21

3.2. Un profesorado de diversas procedencias con una misma finalidad, p. 23

**4. La inclusión de las TIC en las Ciencias Sociales, p. 25**

4.1. La situación de las TIC en la educación en el momento actual, p. 25

4.2. Algunos recursos TIC disponibles, p. 27

4.2.1. Wiki, p. 27

4.2.2. Multimedia expositiva, p. 28

4.2.3. Webquest, p. 29

4.2.4. Videojuegos, p. 30

4.2.5. Atlas Digital Escolar, p. 31

**III) Proyecto personal, p. 33**

**IV) Conclusiones, p. 37**

**V) Recursos bibliográficos, p. 38**

## **I) INTRODUCCIÓN**

La elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) pretende ser la culminación del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, cursado en la especialidad de Geografía e Historia.

La realización de este trabajo me va a permitir hacer uso de todo cuanto he aprendido durante el curso, ya sea en las clases teóricas recibidas en los diferentes periodos de docencia, o en los diferentes periodos de prácticas (I, II y III), sobre todo los dos últimos, que he podido llevar a cabo en el IES Miguel Servet de Zaragoza, donde he podido dar forma a algunas de las cuestiones planteadas en diversas asignaturas del máster.

El trabajo cuenta con una estructura en la que destaca el capítulo dedicado a los retos y claves específicos del área, por ser el más amplio y constituir el cuerpo del mismo. Este apartado se va a elaborar tomando en todo momento como referencias a expertos en las diversas problemáticas que se sugieren. A continuación se propone un breve proyecto personal en el que se vierten algunas soluciones de entre todas las existentes. Prosiguen un capítulo con las conclusiones extraídas y otro con los recursos bibliográficos consultados.

A lo largo de las siguientes páginas se van a plantear una serie de retos o claves que afectan de manera específica al área de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria y Bachillerato y a los que el profesorado debe encontrar soluciones. De entre los numerosos retos a los que debemos hacer frente se han escogido cuatro que a mi parecer resultan de mayor interés. Son los siguientes:

- El peso del currículo tradicional y del libro de texto en las Ciencias Sociales
- Qué enseñar de la Historia
- Un mismo docente para multitud de disciplinas
- La inclusión de las TIC en las Ciencias Sociales

## II) RETOS Y CLAVES ESPECÍFICOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Se han seleccionado cuatro retos específicos que para el emergente profesorado de Ciencias Sociales que ahora abandonamos este máster nos suponen un desafío al que deberemos saber hacer frente a lo largo de toda nuestra carrera profesional. Por ello, planteo en este trabajo un análisis que me permita comenzar a familiarizarme con algunas de las problemáticas propias de la docencia del área.

Antes de entrar en materia me gustaría aclarar algunos aspectos relativos a los epígrafes que voy a desarrollar a continuación, porque creo necesario un preámbulo que justifique la elección realizada.

Considero que los tres primeros retos seleccionados caminan inexorablemente de la mano, pues ambos en el fondo tratan de responder de alguna manera a los interrogantes que se realizara W. H. Schubert (2009, p. 26): “¿Qué es valioso enseñar? ¿Qué vale la pena conocer, experimentar, necesitar, saber, hacer, ser, llegar a ser, superar, compartir, contribuir?”. Por su parte, el cuarto reto guarda mayor relación con la reflexión acerca de cómo enseñar ciencias sociales en educación secundaria. En el primer punto, cuando se aborda el currículo de Ciencias Sociales y su enfoque más tradicional como lastre del mismo, no se hace otra cosa que intentar dar respuesta a esa pregunta que constituye el punto de partida de cualquier currículo. Y si vamos al segundo punto, lo que se pretende no es sino averiguar qué de todo lo que se podría enseñar de una de las disciplinas incluidas en el área, la Historia, tiene sentido, conviene y merece que sea enseñado a los jóvenes alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

He optado por incluir el libro de texto dentro del primer epígrafe, ya que considero que el vínculo existente entre lo que comúnmente denominamos como currículo tradicional y éste es evidente, hasta el punto de actuar como elemento indispensable para la perpetuación de esta perspectiva curricular.

En el segundo apartado me he centrado en la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que para la etapa de Bachillerato la materia de Historia se imparte durante el segundo curso como troncal en las tres modalidades (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes), donde los contenidos son prácticamente herméticos, abarcando la “Historia de España”, sobre la que además los alumnos deben examinarse a continuación en la Evau, hecho que hace todavía más inamovibles dichos contenidos; y en el primer curso contamos con la asignatura denominada “Historia del Mundo Contemporáneo”, que realizan aquellos estudiantes que optan o bien por la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades o bien quienes la eligen como materia de opción dentro de la modalidad de Artes, quedando al margen alrededor de la mitad de los alumnos que realizan el Bachillerato.

En el tercer punto se ha optado por tratar una circunstancia que a menudo pasa desapercibida para muchos hasta que comenzamos este máster, y es la variedad de disciplinas sobre las que el docente de Ciencias Sociales, más en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que en la etapa posterior de Bachillerato, debe poseer unos mínimos conocimientos, ya que de entrada el área se articula sobre la Geografía y la Historia, pero en realidad va más allá, puesto que se introducen elementos propios de otras disciplinas científicas tales como economía, ciencia política o antropología, por citar algunas de ellas. Ello conlleva que el profesorado deba contar con una base razonablemente buena en todas esas disciplinas, además, como va a ser una constante en adelante en nuestra vida profesional, de preocuparse por mantenerse en una continua formación y actualización.

El último de los retos seleccionados debía estar presente por un motivo que me parece obvio, y es que la tecnología en el siglo XXI lo impregna todo, empezando por el uso cotidiano del teléfono móvil que tan obnubilados tiene a los adolescentes que serán nuestros alumnos. No queda al margen de ello, por supuesto, el ámbito educativo, por lo que es nuestra responsabilidad ser capaces de aplicar las TIC de la manera más provechosa posible. Hay materias en las que el uso de las mismas se encuentra muy asentado desde hace tiempo, sin embargo, no es el caso de la nuestra, que acumula un retraso notable, de modo que es una asignatura pendiente que quienes nos vamos a incorporar en los próximos años al sistema educativo tenemos que corregir.

## **1. EL PESO DEL CURRÍCULO TRADICIONAL Y DEL LIBRO DE TEXTO EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

### **1.1. El currículo de Ciencias Sociales y la perspectiva académica tradicional**

En este primer epígrafe sobre retos y claves se pretende abordar uno de los mayores problemas, quizá el de mayor envergadura de todos, con los que debe lidiar el docente de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Presumiblemente, en todas las materias el currículo supone un reto para el profesor, sin embargo, el nuestro implica un punto más de complejidad debido a la visión generalizada existente desde hace mucho tiempo acerca del área, que la encorseta y no permite que evolucione al ritmo de otras áreas, como por ejemplo las Ciencias Naturales.

Stenhouse (1987) define el currículo en base a dos puntos de vista diferentes. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser

que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del currículo se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo. Ese encuentro a mitad de camino entre intención y realidad que propone Stenhouse parece bastante acertado, por encima de otras posibles definiciones existentes sobre el concepto de currículo.

Esa prescripción condiciona inicialmente el currículo de Ciencias Sociales, y depende de tres instancias (González, 2011b):

1. La *administrativa*, siendo las administraciones quienes toman las decisiones iniciales sobre el currículo. En el caso de las Ciencias Sociales existe una consciente implicación, porque el conjunto de saberes aprendidos entre los 12 y los 16 años posee una poderosa carga de ideas y sentimientos.

2. La *científica*, ya que quienes deciden “el reparto” de contenidos entre Geografía e Historia suelen ser comisiones de científicos del más elevado nivel (pedagogos y psicólogos, sobre la estructura, y expertos en el saber, sobre los conocimientos), contando en menor medida con los docentes y los especialistas en didáctica específica.

3. La *política*, puesto que son los políticos quienes adoptan las decisiones en última instancia y quienes publican la normativa estatal o regional/autonómica, participando también en este último paso una comisión científica autonómica, con la consiguiente reinterpretación por parte de las comunidades autónomas.

Como se observa en el proceso descrito por I. González, dentro de esos prescriptores del currículo el peso se lo arroga mayoritariamente la clase política a uno u otro nivel, marcando el punto de partida y además poniendo el punto final, que como se aprecia, no es ni siquiera el mismo en todos los territorios, y entre medio queda un exiguo espacio de decisión para el ámbito científico encarnado quizá no en sus representantes más indicados.

Si realizamos una aproximación desde el plano legislativo, en España el currículo de Geografía e Historia viene establecido por la ley educativa vigente en el territorio nacional en cada momento, siendo actualmente la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), la cual establece el currículo básico de la ESO y de Bachillerato y, a su vez, a nivel autonómico, cada comunidad se encarga de la aplicación de los currículos. En el caso de esta comunidad autónoma, esto se establece mediante una Orden para la ESO y otra para Bachillerato:

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

– 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.

Uno de los mayores problemas con los que nos encontramos los futuros docentes de Ciencias Sociales tiene que ver con el currículo tradicional y el enorme lastre que supone dicho carácter tradicional, el cual es resultado de la conjunción de la visión de la comunidad educativa y de la visión de la misma sociedad en la que estamos inmersos. El currículo tradicional se consolida como resultado de circunstancias como la dificultad de alterar el consenso social implícito o la persistencia de creencias implícitas sobre la materia y su aprendizaje, pasando por el libro de texto, elemento sobre el que, mayoritariamente, gira el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la línea de esas creencias implícitas en el seno de la sociedad acerca de la materia, resulta evidente que “muchas personas tienen una idea bastante definida de qué conocimientos históricos o geográficos deben aprender los estudiantes y, por tanto, de cuáles deben ser enseñados. El conocimiento implícito sobre educación ha generado estereotipos, basados en el recuerdo de experiencias escolares de la infancia y en el supuesto "sentido común" que gozan de amplio respaldo social” (Facal, 2010, p. 76).

J. Pagés realiza una descripción de la forma en que se confeccionan los currículos en Ciencias Sociales, en especial en referencia a los contenidos elegidos por quienes detentan el poder y cuentan con capacidad de decisión y a su casi siempre tediosa secuenciación, caracterizándolos, a mi juicio, con gran acierto:

*Los contenidos que emanan de las propuestas institucionales suelen presentarse en forma de temas cerrados que dejan muy poco margen de maniobra al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con distintos ejemplos. Los contenidos suelen iniciarse en la prehistoria y acabar a las puertas del mundo actual. Se plantean cronológica y cíclicamente, es decir se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual. Son los contenidos clásicos de los programas de historia de toda la vida cuya resistencia al cambio es realmente espectacular (Pagés, 2009, p. 22).*

Con la intención de contribuir a definir lo que es un currículo tradicional y diferenciarlo de aquel que no lo es, conviene referirse a las distintas perspectivas comúnmente aceptadas por el entorno académico, que marcan el diseño curricular de Ciencias Sociales, las cuales persiguen unos determinados objetivos y encaminan al alumnado hacia una orientación bastante concreta. Dichas perspectivas se resumen en cinco, siendo de mayor interés en este caso la primera de ellas:

– La perspectiva académica tradicional. En la disciplina de la Historia se valora un corpus de conocimiento, como patrimonio que debe ser transmitido generación tras generación. Cuenta con una perspectiva académica que se puede calificar como de “enciclopédica”, en la que el libro de texto actúa a modo de colaborador necesario,



funcionando como una especie de manual que los estudiantes deben estudiar de forma memorística, lo cual resulta complicado si se tiene en cuenta el volumen de información que condensa. El carácter reproductivo que la materia asumió a lo largo de la primera mitad del siglo XX terminó por derivar en lo que se conoció como “gran tradición”, lo que hoy nos lleva a una paradójica situación, en la que a pesar de que la mayoría del profesorado asegura haber desterrado esto de sus objetivos declarados, sigue presente como sustrato de su metodología de enseñanza (Booth, 2000).

El problema central de esta perspectiva curricular es la selección de contenidos que van a incluirse en el currículo. En las Ciencias Sociales este problema suele resolverse mediante síntesis apretadas de datos, y para el caso más concreto de la Historia, con grandes cantidades de hechos, personajes y fechas; mientras que en el caso de la Geografía se prefieren los fenómenos y los datos. Al no contarse con un criterio claro de selección de los contenidos a incluir, suele suceder que el alumnado obtiene un aprendizaje acumulativo y fragmentado, lo que dificulta a éste la comprensión de un sentido. Todos estos datos deben ser memorizados por los estudiantes, contribuyendo a crear en ellos la sensación ampliamente extendida de que en Ciencias Sociales lo que prima es el aprendizaje memorístico, muy por encima de cualquier otro tipo de aprendizaje posible, y no siendo necesaria, por tanto, su comprensión (Prats, 2000).

## **1.2. El papel desempeñado por el libro de texto**

Si volvemos la vista atrás para rastrear los orígenes del libro de texto, lo encontramos indisolublemente ligado al desarrollo y expansión de los sistemas nacionales de educación, y en ese mismo contexto pasó a ser un elemento regulador del diseño y desarrollo del currículum escolar (Braga y Belver, 2014). En consecuencia, “los libros de texto han sido históricamente un producto cultural controlado por los poderes políticos que han regulado su uso” (Beas, 1999; recogido en Braga y Belver, 2014, p. 200).

Afirma Sewell (2004, p. 14), cuando se refiere a las características de los libros de texto de Historia, que “la concisión transforma los libros de texto en esquemas ineficaces y meras fuentes de referencia. Este es un fallo que se produce de forma más aguda en los libros de texto dedicados a la historia universal de secundaria. Los temas complejos se describen de forma tan breve que carecen de sentido”.

Cuando se consulta a los docentes sobre el uso por su parte del libro de texto, el 81,3% de ellos admite usarlo bastante o mucho en su labor diaria. Y si se pregunta a los padres, el 71,9% lo encuentra como un recurso didáctico imprescindible, postergando internet a un segundo lugar. En la misma línea se expresan los alumnos, quienes dicen necesitar trabajar directamente sobre los libros de texto, puesto que anotarlos y subrayarlos les facilita una mejor comprensión (ANELE, 2013).

Una vez asumido el rol predominante de los libros de texto en nuestras aulas, se explican a continuación sus funciones en el marco del desarrollo curricular (Puelles,

2000; Torres, 1994; recogido en Braga y Belver, 2014):

1) *Realizan una determinada selección cultural.* Los libros de texto transmiten una determinada visión de la realidad, representando el saber oficial. Se presentan como una fuente de información “legítima” (contienen la información necesaria para aprobar) transmitiendo valores de forma manifiesta o latente, contribuyendo a la inculturación de las nuevas generaciones. Así las investigaciones sobre libros de historia nos señalan cómo sus narrativas evolucionan en función de la necesidad de construir una nueva perspectiva nacional o de otra índole en una determinada sociedad y momento histórico dado (Terra, 2014; recogido en Braga y Belver, 2014). En relación a esta función el Estado ha controlado históricamente –en ocasiones censurado- este recurso didáctico. En nuestro país la primera Ley educativa en la que se recoge que la edición y adopción de libros de texto no requiere ningún tipo de autorización previa de la administración educativa fue la LOCE en el 2002. La LOE recogió la misma disposición (Disposición adicional cuarta) en 2006, sin modificar por la recientemente aprobada LOMCE.

2) *Son un producto de consumo.* Son un producto de consumo que es necesario analizar a la luz de los procesos de producción y comercialización de los mismos (Pérez Sabater, 2001; Watt, 2007; recogido en Braga y Belver, 2014). Según los datos de la ANELE (2013), asociación que reúne al 90% del sector editorial, a pesar de la crisis y de los programas de préstamos, se facturaron en el curso 11-12 un total de 803 millones de euros a nivel estatal. Dos grandes empresas –Anaya y Santillana- se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010; recogido en Braga y Belver, 2014). La otra gran empresa de nuestro mundo editorial junto con Anaya y Santillana es S.M.

3) *Se convierten en el currículum real.* El libro de texto se ha convertido en un producto escolar específico en el que se materializa el currículum en todas sus dimensiones (Escolano, 1997; recogido en Braga y Belver, 2014). Si bien la lógica nos debería llevar a considerarlos exclusivamente como mediadores del aprendizaje de los alumnos, entre otros muchos, la realidad es que históricamente se han configurado también como la más importante propuesta curricular que interpreta y concreta el currículum oficial para el profesorado.

De las tres funciones citadas, ésta última es la que más hondamente repercute en los futuros docentes y por ello debe preocuparnos especialmente. Todo esto, inevitablemente, acarrea unas consecuencias; por un lado, asistimos a una desprofesionalización de los docentes, perdiendo el control curricular los centros educativos (Apple, 1993; Martínez Bonafé, 2002; recogido en Braga y Belver, 2014), y, por otro, “se uniformiza el aprendizaje ofreciendo una única visión de los mensajes culturales, teniendo solamente en mente un alumno estándar y desconsiderando las diferencias culturales y sociales de los diversos grupos de estudiantes” (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010; recogido en Braga y Belver, 2014, p. 202).

Tal y como indica J. Prats (2012a), en nuestro área, el principal recurso empleado por el profesorado es el libro de texto, lo que conlleva el riesgo para los docentes de convertirse en esclavos del texto, lo cual resulta negativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el autor considera que no se ha prestado suficiente atención a este elemento y cree que es preciso analizar los libros, observar sus contenidos y propuestas didácticas, realizar una buena selección en base a las características y el tipo de alumnado con el que trabajemos o estudiar su funcionalidad, etc.

Estamos ante un elemento calificable prácticamente como de atemporal, y es que, según indica J. Prats en otro artículo referente al mismo tema, “el libro de texto es, desde hace más de un siglo, un instrumento de aprendizaje que ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia” (2012b, p. 7). Además, en lo tocante al sistema educativo y al tortuoso camino recorrido en materia legislativa en nuestro país, ha proporcionado algo de tranquilidad en las aulas frente a los cambios educativos que las sucesivas reformas han introducido en los planes de estudio (Prats, 2012b). O en palabras de R. De Miguel (2016, p. 69) cuando se refiere a la inestabilidad jurídica y a la alternancia en el currículo que afecta concretamente a la Geografía: “lleva a que el profesor acabe rindiéndose al libro de texto, a sus materiales didácticos tradicionales y a la clase magistral, ya que el currículo no le sirve de estímulo para la construcción de proyectos curriculares propios, originales y creativos fundamentados en la secuencia didáctica de la obtención, tratamiento y presentación de la información geográfica”.

Para R. Valls (2001), que al igual que ha hecho J. Prats, ha estudiado en profundidad este controvertido elemento, la calidad de los libros va ligada a las posibilidades de ser usado con criterios profesionales y, por tanto, lo relevante del instrumento es su grado de funcionalidad que deberá situarse en el contexto didáctico de cada profesor o equipo de profesores. Para J. Prats (2012b, p. 9), “la mejor calidad y la mayor eficacia de la acción docente debe ir ligada al mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia, afectiva y de indagación del alumnado”.

Si nos interesamos por los libros de texto de Geografía, X. Souto (1998, p. 53) indica que, por un lado, “para editores y autores los libros de texto suponen la mejor síntesis ordenada y pública de saber existente y, como tal, constituyen un referente básico en la programación escolar”; pero, por otro lado, existen opiniones en contrario que manifiestan que “a través de éstos se reproduce una cultura estereotipada y se anula la actividad creadora de los alumnos”.

Para que el libro de texto constituya un aliado en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales es necesario que cuente con una serie de características, que para J. Prats se resumen en estas seis, extensibles también al material didáctico en general (2012b):

- Contenido explícito de las finalidades didácticas, de forma que éstas sean entendidas y, si es posible, compartidas por los alumnos, sabiendo éstos lo que

se pretende que aprendan, el sentido que tienen las estrategias y los ejercicios que se van a realizar y la utilidad de este conocimiento en su contexto inmediato de aprendizaje.

- Capacidad de motivación, lo que supone incentivar el deseo de aprender, y que va desde la presentación y disposición formal de los libros de texto hasta el grado de significación de los contenidos y propuestas de trabajo.
- Que traten correctamente la información, evitando la simplificación o vulgarización del conocimiento, las técnicas y los métodos. Se deben plantear contenidos que induzcan a potenciar la capacidad argumentativa, que recojan una perspectiva múltiple y que ofrezcan la complejidad de la solución de problemas o la relatividad del conocimiento.
- Que permitan estructurar la actividad de la clase, de forma que un buen material didáctico en general, y un libro de texto en particular, debe ser susceptible de adaptarse a ritmos, secuencias o variedad de actividades de manera poco forzada.
- Que susciten el crecimiento del conocimiento, mediante contenidos que posean un carácter abierto y centrípeto, teniendo a la vez una estructura interna que permita su propia independencia y autonomía.
- Que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos, por lo que el libro de texto ideal o el material curricular más adecuado es aquel que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción.

### **1.3. Otras perspectivas posibles para el currículo de Ciencias Sociales**

Como he dicho anteriormente, existen otras perspectivas curriculares en Ciencias Sociales, las cuales paso a explicar brevemente a continuación:

– Existe una segunda perspectiva académica, que aparece en contraposición a la primera, y que se basa en los problemas y métodos propios de la disciplina. Aquí lo que se valora, a diferencia de lo que sucede en la perspectiva académica tradicional, son las cuestiones generadas por la Historia y los métodos que emplea para resolverlas. Esto conduce al alumno a la obtención de la capacidad de cuestionamiento e interpretación de la realidad tanto social como personal.

– La perspectiva psico-educativa se centra en el desarrollo personal del estudiante y para ello valora el desarrollo cognitivo en ciertos aspectos que considera clave como son el pensamiento crítico, la flexibilidad cognitiva y la creatividad, la capacidad estética, la capacidad de análisis o la argumentación, entre otros. A través de esta determinada orientación curricular se persigue la construcción de un posicionamiento e identidad personal que implica la conciencia histórica, la conciencia social y la

conciencia personal.

– La perspectiva pragmática-laboral se interesa por el desarrollo económico tanto del estudiante como de la sociedad de la que forma parte, por lo que se valoran los conocimientos, habilidades y competencias que contribuyen a la empleabilidad del estudiante y requiere su sociedad. Se busca la obtención de capacidades prácticas para operar en dicha sociedad.

– Por último la perspectiva socio-política pretende la formación de una identidad nacional, es decir, la integración social como miembro de una nación. El objetivo es tener una ciudadanía democrática que atesore valores fundamentales como la participación, la tolerancia o la defensa de derechos, entre otros. Este currículo “promueve el aprendizaje cívico, el compromiso con el bien público y la participación activa en los procesos políticos democráticos del país a través de experiencias de toma de decisión y resolución de problemas. Aunque valoran el conocimiento que los historiadores profesionales producen, no les interesa particularmente el mantenimiento de la integridad disciplinar de la historia o enseñarla de forma aislada de la ciudadanía” (Brophy & VanSledright, 1997, p. 4).

Para el caso de la Historia, Barton y Levstik (2004, p. 40) lo explican de la siguiente manera, no dejando lugar a dudas sobre la intención de esta perspectiva: “el lugar de la Historia en el currículo debe estar justificado en términos de su contribución a la ciudadanía democrática –ciudadanía que es participativa, pluralista y deliberativa- y su práctica debe estar estructurada para conseguir ese fin”.

El currículo de Ciencias Sociales debería marcar distancias con la tradición enciclopédica en la que la reproducción memorística de los contenidos prima por encima de otros intereses, que viene encorsetando desde tiempo atrás las diversas disciplinas que se engloban bajo tan amplia denominación, y por extensión también las mentes de aquellos alumnos que toman contacto con ella en Educación Secundaria Obligatoria y posteriormente en Bachillerato. Pensar contenidos y poder llegar a generar contenidos nuevos a partir de los primeros debe ser el objetivo de la disciplina, propiciando de esta manera el muy necesario cambio conceptual.

La formación del pensamiento crítico a través de la Historia debe ser un objetivo fundamental. El currículo del estado de Nueva Gales del Sur, en Australia (2014), lo expresa de la siguiente manera:

*La historia, por su propia naturaleza, permanece siempre abierta, en la medida en que las explicaciones históricas son siempre provisionales y a menudo discutibles. Implicar a los estudiantes en el debate es importante para refinar su capacidad de juicio comprendiendo las múltiples perspectivas, evaluando la fiabilidad de esas perspectivas y proporcionando relatos del pasado basándose en evidencias.*

Desde la disciplina geográfica, R. De Miguel apunta, tras realizar un análisis comparativo entre los currículos de Geografía de Secundaria de los principales países

Europeos, que hay cinco propuestas que deberían ser tenidas como esenciales dentro de un currículo innovador y renovado de la disciplina, habiéndose perdido una magnífica oportunidad para lograrlo al no ser tomadas en cuenta en la LOMCE (De Miguel, 2016):

a) inclusión de competencias espaciales propias (competencia en pensamiento espacial y competencia en ciudadanía espacial);

b) mayor inclusión de procedimientos, técnicas y habilidades propias del trabajo geográfico, especialmente las vinculadas con las nuevas tecnologías, la cartografía digital/SIG/geoinformación/geo-media;

c) mayor presencia de contenidos que fomentan el Inquiry-Based Learning, o el aprendizaje por descubrimiento, la indagación o la iniciación a la investigación geográfica escolar;

d) inclusión de contenidos conceptuales de los grandes retos espaciales del mundo actual;

e) cambio en los enunciados de criterios de evaluación y estándares: reducir los relacionados con identifica, localiza, etc (propios de una geografía memorística) e incrementar los de representa, diseña, elabora, etc., más vinculados a una geografía vivencial.

Aunque se cuenta con orientaciones curriculares novedosas para las Ciencias Sociales y además éstas vienen recogidas en las citadas leyes educativas, tristemente se sigue imponiendo un enfoque de las asignaturas de Ciencias Sociales como síntesis apretadas y fragmentarias del conocimiento de las disciplinas universitarias de referencia, combinado con la perspectiva socio-política, desde la cual se busca afirmar la identidad nacional mediante la selección y el énfasis en determinados tipos de contenidos y en el estudio de un patrimonio histórico generalmente entendido como propio.

Para concluir este apartado, cabe expresar por mi parte que el currículo tradicional debe ser superado por un currículo orientado hacia un aprendizaje profundo y genuino, que provoque el necesario cambio conceptual. La acumulación de datos debe quedar a un lado para dejar paso a un conocimiento de la materia coherente y estructurado, centrado en cuestiones e interrogantes, o lo que viene a ser lo mismo, abierto, donde los estudiantes puedan obtener sus propias conclusiones a partir del trabajo realizado partiendo de sus propias ideas previas.

## **2. QUÉ ENSEÑAR DE LA HISTORIA**

## **2.1. El exceso de contenidos de la disciplina**

“La historia es una de las disciplinas escolares que más a menudo es objeto de polémicas y debates en prácticamente todo el mundo. Los debates tienen relación casi siempre con los contenidos escolares, su selección y, en menor medida, su secuencia, su ordenación en los programas, y con su ubicación y formato curricular como disciplina autónoma o como disciplina integrada en un área de conocimientos” (Pagés, 2009, pp. 18-19). Una de las problemáticas de mayor enjundia a la que tiene que hacer frente la didáctica de la Historia es ¿qué enseñar? En este sentido, creemos que el mayor problema tiene que ver con la cantidad de contenidos que se deben impartir. La pregunta ¿qué enseñar? parece hallar su respuesta en una palabra tan sencilla como compleja: todo. Un simple vistazo a los currículos oficiales y manuales escolares de secundaria nos permitirá comprobar que los alumnos han de estudiar desde el Australopithecus hasta los últimos hechos relevantes de nuestro siglo. Ello no supondría un problema si no fuera porque, sencillamente, no hay tiempo para estudiarlo todo, y mucho menos, para aprenderlo (Suárez, 2011).

Parece claro, a tenor de lo ya dicho, que la amplitud de los contenidos que se pretendan abarcar es proporcional a la superficialidad de los resultados que se consiguen. Porque un exceso de contenidos sólo puede ser abarcado mediante una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, únicamente propicia la memorización indiscriminada de datos. Por ello, dada la complejidad que entraña el estudio y comprensión de conceptos históricos hasta lograr un aprendizaje significativo, sería conveniente delimitar el objeto de estudio. Para lograrlo, es necesario establecer relaciones entre la nueva información y la adquirida previamente, lo que requiere un progreso gradual, con distintos niveles intermedios de profundidad cuyo resultado será más sólido y no se olvidará tan fácilmente. Es preciso seleccionar un número reducido de contenidos que puedan ser estudiados y trabajados con una mínima profundidad y eficacia (Facal, 2000), es decir, centrarnos en aquellos contenidos que consideremos como los fundamentales (Prats, 2009).

Evidentemente, lo anterior es incompatible con la pretensión de una historia universal basada en la transmisión de un conocimiento histórico ya elaborado, y que los alumnos sólo pueden memorizar. Por ello se hace necesario concebir la Historia que se imparte en el ámbito escolar como una aproximación a un *conocimiento en construcción*, dejando atrás esa idea de que existe un cuerpo de conocimientos acabados, y para poder lograrlo se requiere de la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, distanciándose del saber erudito o la mera curiosidad (Prats y Santacana, 2011).

## **2.2. Los problemas históricos como eje de la selección de contenidos**

Diversos autores, cuando se refieren al tema de la selección de los contenidos, plantean como punto de partida la resolución de problemas de índole histórica (Pagés,

2009) (Prats y Santacana, 2011), cuyas temáticas pueden ser todo lo variadas que se quiera y además pueden centrarse en cuestiones que en principio resultan sencillas y descriptivas (por ejemplo: la construcción de una línea de ferrocarril considerando las presiones y las ventajas que se aportaban en la época correspondiente, la identificación de estructuras políticas del Imperio romano, etc.) (Prats y Santacana, 2011).

Historiadores en principio muy distantes de la enseñanza secundaria también apuntan en esta dirección, debiendo ser esta circunstancia tenida en consideración por los profesionales del ámbito educativo, viendo en ello una oportunidad. Así pues, Josep Fontana, al inicio de su obra *Introducción al estudio de la historia* (1999, p. 13), se expresa en los siguientes términos:

*El criterio temático que se ha adaptado para confeccionar este libro es el de elegir los grandes problemas –no todos pero sí los que nos han parecido ser los más representativos- que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto del que se ocupa la historia. Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, y que se consideran en una perspectiva temporal, evolutiva que es propia de la historia. Cogeremos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global, y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar como este método de análisis puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales.*

Desde una perspectiva crítica de la educación y a partir de una finalidad integradora de la enseñanza de la Historia, J. Estepa (2017) propone unos fines educativos concretos cuyo objetivo principal es la formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, activa, global, crítica y social. Dichos fines se citan a continuación:

- a) Educar para la comprensión del presente.
- b) Educar en valores.
- c) Educar para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro.
- d) Educar para abordar problemas sociales relevantes.
- e) Educar en y para profundizar en la ciudadanía democrática.
- f) Educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.
- g) Educar para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal.

El mismo autor, cuando se trata de enfrentarse a la determinación del qué enseñar de la Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, nos indica que se supone que rápidamente deberíamos acudir a lo que viene establecido en la legislación vigente a través del curriculum oficial. Sin embargo, no necesariamente tiene por qué



ser así, al menos por las siguientes dos razones que nos ofrece el autor (Estepa, 2017):

1. La autonomía relativa del profesorado para interpretar el currículum prescrito y hacer elecciones en función del contexto en el que imparte sus clases, que es lo que justifica, básicamente, las innovaciones en educación.

2. La propia existencia de un campo del saber, la Didáctica de la Historia, que no tendría nada que investigar ni reflexionar si solo se trata de aplicar la legislación vigente.

Siguiendo a Estepa, “teniendo también presente que la didáctica no solo se ocupa de la manera de enseñar, sino también de lo que se enseña, debemos comenzar señalando que no existe un consenso generalizado entre los que nos dedicamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular de la Historia, sobre qué contenidos seleccionar, distinguiéndose variadas respuestas, que se han traducido en propuestas curriculares de diversa orientación” (2017, p. 50).

Es posible establecer una categorización que permita delimitar dos perspectivas distintas respecto a la selección de contenidos:

– una perspectiva academicista, que sitúa en primer lugar la materia, de forma que el conocimiento contenido en ella ha de ser trasladado a la enseñanza.

– una segunda perspectiva, que establece como primera preocupación la educación, ya que lo que las disciplinas aporten lo es siempre para la consecución de unas metas educativas.

Si aceptamos como más acertada la segunda de las dos posibilidades, la pregunta que es preciso formularse en torno a esta problemática no es ¿qué Historia enseñar?, sino ¿qué enseñar de la Historia?, ejerciendo la Historia como medio para la obtención de un fin bastante concreto: la formación integral de las personas (Estepa, 2017).

### **2.3. Posibles criterios para la selección de contenidos**

A la hora de plantearnos cuáles son los contenidos que vamos a seleccionar, debemos hacerlo bajo la pretensión de que dichos contenidos puedan conducir al alumno hacia el aprendizaje de los siguientes elementos, que para J. Prats y J. Santacana (2011) resultan imprescindibles:

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.
- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.

- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar los hechos de las ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.
- Realizar explicaciones racionales y fundamentadas de los hechos y fenómenos del pasado.

Para K. C. Barton y L. S. Levstik (2009), quienes abordan esta problemática desde una perspectiva sociocultural que sitúa el foco en la práctica social, existen cuatro acciones específicas que se espera realicen los estudiantes cuando aprenden historia, y que guían el proceso de selección de los contenidos:

1. Identificar: realizar conexiones entre sí mismos y la gente y los acontecimientos del pasado.

2. Analizar: establecer relaciones causales, es decir, examinar las conexiones entre los elementos del pasado como las causas o los efectos de los acontecimientos históricos.

3. Responder moralmente: emitir juicios de valor, admirar o condenar a personas y acontecimientos del pasado como, por ejemplo, la esclavitud o el Holocausto o el Movimiento de los Derechos Civiles y la Caída del Muro de Berlín.

4. Mostrar lo que han aprendido: exponer información sobre el pasado a través de preguntas, de exámenes o de otros medios.

Estos dos autores entienden que, para que los niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos formados en la participación democrática, la enseñanza de la historia como materia escolar debe jugar un papel fundamental, y en concreto debe hacerlo en el desarrollo de:

1º) juicios razonados (las causas de los acontecimientos y de los procesos históricos, su significado relativo, los resultados potenciales de cursos alternativos de acción y el impacto del pasado en el presente),

2º) de un punto de vista amplio de la humanidad (aprender sobre personas diferentes a ellos mismos y sobre sociedades diferentes a las suyas),

3º) y una deliberación sobre el bien común.

El propósito que persiguen K. C. Barton y L. S. Levstik a través de la aplicación de las acciones anteriormente enumeradas y descritas no es otro que un estudio humanista de la historia que promueva la educación para la participación política en un ambiente democrático y pluralista (2009).

De acuerdo con J. Prats y J. Santacana (2011), se han escogido una serie de temáticas con contenidos históricos que deberían incluirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la Educación Secundaria Obligatoria. Los autores seleccionan elementos relacionados con la historia local, regional, nacional, europea o universal, haciendo propios los elementos consensuados en la cultura historiográfica europea teniendo en cuenta a su vez la estructura epistemológica de la ciencia histórica y los principales núcleos que definen el periodo, el fenómeno o el acontecimiento. Además otorgan gran importancia al papel que juega la psicología a la hora de situar los contenidos en la programación<sup>1</sup>:

- Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico: es uno de los definidores y específicos de la historia y determina los ritmos de *cambio y pervivencia* de las continuidades sociales. Esto permite que el alumno tome contacto con problemas complejos que tienen que ver con la noción de *tiempo/causalidad* en la historia, con el sentido de continuidad temporal y con los distintos ritmos de crecimiento y desarrollo histórico.

- Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia: su objetivo es la caracterización histórica de los acontecimientos pasados. Para ello, los elementos siempre deben presentarse contextualizados, analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento determinado. Una herramienta habitual es estudiar a través de trabajos biográficos, que presentan las líneas generales de los hechos o características históricas en que los personajes biografiados ocuparon un lugar importante en el pasado.

- Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico: conviene plantear *estudios diacrónicos* que comprendan tiempos largos de la historia y que no pretendan abarcar todos los aspectos que configuran la sociedad (por ejemplo: la alimentación, los transportes, etc). Para la comprensión de estos conceptos es preciso incidir en los siguientes aspectos:

1. Los cambios se producen en el tiempo; a veces son muy rápidos (como en el s. XXI) y otras veces lentos (como en la crisis y caída del Imperio romano).

2. El ritmo de cambio no es el mismo entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (como sucede con las comunidades prehistóricas actuales).

3. Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Deben estudiarse los momentos de transformación acelerada en los que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.

4. Es preciso recalcar también los factores de continuidad, igual que se hace con los de cambio. Es preciso incorporar elementos históricos que consideren y

---

<sup>1</sup> Conviene iniciar este proceso ya en la etapa de Educación Primaria, puesto que la mayor capacidad empática y memorística de los niños en estas edades favorece unos mejores resultados.

ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, en apariencia, ya han roto con él.

- Temas que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado: dado que revisten bastante complejidad y que no siempre hay unanimidad entre los historiadores, conviene elegir contenidos históricos que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. Los aprendizajes que mejor se prestan a trabajar la *causalidad histórica* están relacionados con *acontecimientos importantes*, pues pueden ser muy diversas (las causas de la I G.M.). En estos temas es posible trabajar la distinción entre los *motivos*, *causas próximas* y *causalidad estructural*.

- Estudios en profundidad: contribuyen a despejar y *combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados* al acercar al estudiante a la complejidad de los temas sociales o políticos, de ahí su gran valor educativo. Ha de cuidarse la elección de los estudios en profundidad, así como *acotarlos* muy bien *en el tiempo* (la vida en la Atenas del s. V a. C.). La idea en última instancia es que los alumnos se concienzien de que no existe una explicación simple ni mecanicista de las realidades y los fenómenos sociales.

- Temas de historia local: el *microanálisis* solo se puede llevar a cabo desde este tipo de historia, pues es a nivel local donde se puede conocer a fondo el tejido de un país. Los temas de historia local son muy recomendables por las posibilidades que comporta su tratamiento al tener al alcance multitud de vestigios urbanísticos, documentales, orales, etnográficos y de todo tipo que pueden ser puestos al servicio del trabajo didáctico (Hernández Cardona; Prats, 1996). Los temas de *microhistoria* ofrecen muy buenas posibilidades porque: a) permiten que los alumnos se den cuenta de que los restos visibles a nuestro alrededor y los documentos que pueden encontrarse son fuentes interesantes para la comprensión de la historia. b) permiten que el alumnado aprenda que los conocimientos, habilidades y técnicas que permitirán identificar y analizar estos restos son propios del conocimiento y método general de la investigación sobre el pasado. c) pueden servir para ayudar a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica. d) despiertan en los alumnos curiosidad por la exploración histórica del entorno, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado y creando una cultura de ocupación del tiempo libre apetecible. e) reconocen lo que son bienes patrimoniales y, por lo tanto, fomentan la educación cívica en la medida en que inducen al respeto y la valoración de estos bienes.

- Temas de historia reciente: permiten explorar los antecedentes históricos de temas que todavía están presentes en los medios de comunicación planteando problemas actuales (el conflicto en Oriente Medio), empleando lo que se conoce como *método regresivo*. Este tipo de trabajo es más recomendable para la etapa de Bachillerato que para la E.S.O., ya que requiere del alumnado un cierto bagaje de destrezas en la construcción del conocimiento histórico y conocer los grandes procesos evolutivos.

- Temas que estudian “lugares paralelos”: establecen *comparaciones* entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes, trabajando mediante *esquemas de diferencias*. Es más problemático realizar estas comparaciones entre periodos distantes en el tiempo pese a que, por ejemplo, para el conocimiento de los procesos puede ser útil siempre que se realice con la debida preparación y cuando ya se han adquirido conocimientos suficientes para contextualizar los distintos periodos o momentos históricos.

J. Prats y J. Santacana concluyen su exposición advirtiéndolo de que “la selección de contenidos históricos para los diversos cursos de la educación secundaria debe ser entendida en el marco de una ajustada dialéctica entre lo factual, lo conceptual, lo metodológico y lo técnico, sin olvidar aspectos de lo que convencionalmente denominamos conocimientos culturales” (2011, p. 44). Además, una idea clave en todo este proceso es la de enseñar a construir un determinado conocimiento, detectando las dificultades existentes cuando de alcanzar respuestas relativamente exactas a interrogantes planteados al pasado se trata.

### **3. UN MISMO DOCENTE PARA MULTITUD DE DISCIPLINAS**

#### **3.1. Diferentes disciplinas bajo una misma denominación curricular**

El área en la que en un futuro próximo vamos a ejercer como docentes quienes estamos finalizando el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Geografía e Historia cuenta con la particularidad de aglutinar una serie de disciplinas que van más allá de las dos que se acaban de citar y que dan nombre al área. Como profesores se espera de nosotros que actuemos con solvencia a la hora de transmitir unos mínimos conocimientos propios de diversas disciplinas adscritas a las Ciencias Sociales o a las Humanidades<sup>2</sup>.

Merece la pena aclarar que esta unión curricular entre la Geografía y la Historia propia de nuestro país no se da en todos los países del entorno. Nos encontramos con

---

2 El planteamiento de este reto tiene su origen en los dos últimos periodos de prácticas (*Practicum II* y *Practicum III*) que realizara durante el transcurso de este máster en un centro educativo, que en mi caso fue el I.E.S. Miguel Servet de Zaragoza. En aquellas sesiones impartí una parte de la unidad didáctica centrada en el sector terciario y en sus espacios y actividades a dos grupos de 3º de ESO. Desde ese momento empecé a darme cuenta de la complejidad que entraña para alguien que procede del grado de Historia dar contenidos de Geografía, más aún cuando no solo se está impartiendo esta disciplina como tal, sino que entran en juego aspectos relacionados con otra disciplina como es la economía, como era el caso de esta unidad didáctica. Por ello, a lo largo de este capítulo, va a ser habitual que aparezcan referencias a estos periodos de prácticas y reflexiones sobre situaciones acontecidas en ellos.

que en países de ámbito anglosajón o nórdico, como Reino Unido, Alemania o Finlandia, la Geografía es una materia autónoma de la Historia, frente a lo que sucede en países del ámbito mediterráneo, como Francia o Italia, en los que la tradición epistemológica de una Geografía historicista ha propiciado que ambas permanezcan unidas e indivisibles (De Miguel, 2013). A pesar de lo cual, esto no siempre fue del todo así, puesto que hasta el año 1970, en España, Geografía e Historia se enseñaban por separado en 1º, 2º de BUP y COU aún siendo los profesores agregados de geografía e historia. Entonces, la Ley Villar Palasí, en el marco de una reforma financiada por la UNESCO, vinculó en un solo currículo la Geografía y la Historia en la asignatura de 3º de BUP denominada *Geografía e Historia de España y los países hispánicos*, dando lugar a la denominación Ciencias Sociales, denominación que arraigó con tremenda potencia en nuestro imaginario curricular (González, 2011a).

Así pues, dentro de esta especie de “popurrí” de buena parte de las Ciencias Sociales y las Humanidades que constituye el área a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos las ya citadas, Geografía e Historia, que son las más representativas de todas las presentes. A estas dos hay que sumar la disciplina de Historia del Arte, que a lo largo de tres de los cuatro cursos (en tercero los contenidos pertenecen prácticamente por entero a la Geografía) aparece ligada a cada periodo histórico o civilización existente en el temario, abordando en cada periodo o civilización las manifestaciones artísticas que resultan más representativas.

Sin embargo, el compendio de disciplinas que tienen cabida en el currículum de Ciencias Sociales no se reduce solamente a estas tres. Como bien apunta J. Prats (2011), en la Educación Secundaria Obligatoria (no sucede lo mismo en la etapa de Bachillerato), dentro de la denominación de Ciencias Sociales se agrupan contenidos relacionados con la historia, la geografía, algo de antropología, un conglomerado poco definible de cuestiones relacionadas con la formación cívica, con la política, la economía y el turismo académico. El autor critica el hecho de que “se está usando la denominación *ciencias sociales* como un *cajón de sastre* que engloba contenidos educativos, pero que en algunos temas no tienen claro su referente disciplinar y, en otros, mezclan informaciones diversas procedentes de estas ciencias” (Prats, 2011, p. 24). Y es que, como indica X. Hernández (2002), esto se debe a la voluntad diversificadora de los currículos, en los que la Geografía y la Historia cuentan con una función estructurante, incorporando parcialmente a su discurso aportaciones de otras ciencias.

El hecho de que disciplinas como la Geografía y la Historia, distintas aunque no tan alejadas la una de la otra, aparezcan conformando un todo en una de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria hasta su bifurcación en la etapa de Bachillerato nos supone a los docentes un interesante desafío que debemos afrontar complementando nuestra formación inicial.

Es posible establecer una clasificación de las diferentes ciencias sociales existentes. Como punto de partida, M. Bunge (1989) sitúa las ciencias sociales como ciencias

factuales, que serían las que estudian hechos (donde también se encuadran las ciencias naturales), en clara contraposición a las denominadas ciencias formales, que serían las que estudian ideas, como la lógica y las matemáticas.

A continuación se propone la taxonomía elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por ser la que concita una mayor aceptación:

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	DISCIPLINAS
Ciencias Sociales	Psicología, economía y negocios, ciencias de la educación, sociología, derecho, antropología (social y cultural), etnografía, demografía, geografía, ciencias políticas, métodos y organización, periodismo y comunicación, y disciplinas afines.
Humanidades	Historia (historia, prehistoria, arqueología, paleografía, genealogía, etc.), lingüística, literatura, filosofía, ética, religión, arte, historia del arte, crítica de arte, pintura, escultura, artes visuales, musicología, arte dramático, y disciplinas afines.

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

A pesar de la información mostrada en el cuadro superior, en el caso de las Ciencias Sociales, se debe tener muy presente que cada una de las ciencias no estudia realidades aisladas e independientes, puesto que se dan fuertes interrelaciones con las demás, a lo que hay que añadir que algunas de las disciplinas ejercen como puente entre las distintas áreas (Prats, 2011).

### **3.2. Un profesorado de diversas procedencias con una misma finalidad**

La problemática a la que debemos hacer frente radica en la procedencia de cada uno de nosotros, que no es única, ya que a esta especialidad es posible acceder tras

haber superado uno de estos tres grados: el de Geografía, el de Historia o el de Historia del Arte. Esto implica que el docente tenga que explicar contenidos de dos de estas especialidades sin haber cursado esos grados y por tanto sin dominar las disciplinas. En mi caso procedo del Grado de Historia, lo cual me permite afrontar con garantías los contenidos relacionados con esta disciplina tanto durante la Secundaria Obligatoria como en la etapa posterior de Bachillerato, en la que se cursa la asignatura de Historia de España en segundo, común a todos los estudiantes, y la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en primero, de modalidad para quienes escogen el itinerario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Esta diversidad en la formación recibida por quienes estamos finalizando este máster resulta más patente si cabe durante el tercer periodo de prácticas, puesto que es durante estas sesiones cuando podemos vernos en la tesitura de tener que impartir un tema sobre el que nosotros mismos no hemos sido formados previamente, debiendo preparar la intervención en el aula por nuestra cuenta, con escaso tiempo, de forma más bien apresurada y contanto como único apoyo con la ayuda que nos pueda prestar el tutor asignado para las prácticas en el centro educativo. A mí en particular me fue encomendado por el tutor del centro la impartición a dos grupos de 3º ESO (vías A y C) del sector terciario o sector servicios, dentro del contenido denominado como “Sistemas y sectores económicos. Espacios geográficos según la actividad económica. Los tres sectores” (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón). La explicación de dicha unidad implica que el profesor de esta asignatura debe poseer conocimientos no solo de carácter geográfico, sino también de la disciplina que en el cuadro anterior aparece denominada como “economía y negocios” y de lo que J. Prats llama turismo académico cuando nos habla de todo lo que se esconde tras la denominación de Ciencias Sociales.

La presencia de contenidos de carácter económico encuentra justificación dentro del currículo de la especialidad debido a la relevancia que los postulados filosóficos de las distintas corrientes y teorías económicas presentan cuando se trata de conocer cómo se interpretan los fenómenos sociales (Prieto-Puga, 2011a). Además, en palabras de J. K. Galbraith, “no hay que olvidar que no se puede entender la economía sin el conocimiento de la historia, ya que las ideas económicas son producto de una época y lugar, y no se pueden ver al margen del mundo que interpretan” (Galbraith, 1989; recogido en Prieto-Puga, 2011a, p. 91). De la misma forma, cometeríamos un error si pretendiéramos entender la historia dejando a un lado los diferentes contextos económicos imperantes en cada periodo y lugar. De entre los posibles enfoques desde los que la actividad económica puede ser estudiada, nos interesa en este caso como ciencia social, en la que “la actividad económica crea un entramado social que está determinado por la distinta posición que ocupan las personas en el proceso productivo, así como la propiedad que se tiene sobre los elementos que se precisan para llevar adelante la producción, dando lugar a un reparto desigual de lo producido” (Prieto-



## 4. LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LAS CIENCIAS SOCIALES

### 4.1. La situación de las TIC en la educación en el momento actual

La OCDE ha señalado que al docente, entre otras muchas cosas, hoy en día se le demanda que dote a sus alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI, y se espera de él que desarrolle innovaciones efectivas y utilice el potencial pedagógico de las TIC. Pero no solo la OCDE se viene preocupando por la aplicación de las TIC por parte del profesorado. Otra institución internacional, la Comisión Europea en este caso, se ha preocupado por analizar en su documento titulado “*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*” las “competencias clave” del profesorado del siglo XXI y las ha agrupado en tres grandes categorías: 1) trabajar con los otros, 2) trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías, 3) y trabajar con y en la sociedad (López Rupérez, 2014). De esta clasificación se infiere el valor que se está otorgando ya a nivel europeo a las tecnologías, presentes en el segundo gran bloque.

En la misma línea que los anteriores se sitúa el documento europeo conocido como DigComp 2.0<sup>3</sup>, que arroja algunos datos muy a tener en cuenta sobre la población europea y su relación con las nuevas tecnologías. Según indica, a la altura del 2015, casi la mitad (44,5%) de los europeos cuya edad se encontraba entre los 16 y los 74 años poseían unas habilidades digitales insuficientes para participar en la sociedad y la economía. Entre la fuerza laboral activa (empleados y desempleados), la cifra es mayor a un tercio (37%). Además, probablemente el 12% de los jóvenes europeos en edad de cursar la ESO (11-16 años) se encuentren expuestos al acoso cibernético. Este documento pretende contribuir a mejorar la competencia digital de los ciudadanos en los campos de la educación, la formación y el empleo dentro de un contexto mundial cada vez más globalizado y digital. No obstante, como se ha comprobado a través de los datos ofrecidos, también viene a alertar sobre los posibles riesgos a los que se expone la población europea.

R. Moreno (2012) señala la evidencia de que en los últimos años se ha producido un vertiginoso desarrollo de las TIC y un desembarco masivo de las mismas en el ámbito social y juvenil, sobre todo en tecnologías interactivas como Internet o telefonías móviles, lo que conlleva que el Sistema Educativo Español deba adaptarse a esta realidad y utilizar los recursos tecnológicos para conseguir unos mejores resultados en

---

3 Su denominación completa es “DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens” y se trata de un documento elaborado igualmente en el seno de la Comisión Europea en el año 2016.

el proceso de aprendizaje. J. Rueda y A. Stalman (2017), cuando se refieren a la relación que establecen los adolescentes con las tecnologías, hacen hincapié en que el objetivo en el ámbito educativo debería ser potenciar en el ser humano la capacidad de inteligencia, haciendo uso de todos aquellos nuevos elementos que se encuentran a nuestro servicio hoy y volviendo a preguntarnos el porqué de todas las cosas. Los autores recuerdan que la “ausencia de los porqués” en nuestra educación parecía ser una nimiedad, sin embargo, resultó ser un elemento clave que perdimos, ya que para ellos el porqué de las cosas resulta esencial para relacionarlas a todas y, sin él, olvidamos pronto toda aquella información que adquirimos, porque el dato que no se relaciona, inevitablemente, se pierde.

Si tomamos por un momento la didáctica de la disciplina geográfica, rápidamente podemos entender lo que se nos quiere transmitir a través del siguiente ejemplo, el cual está expresado de una forma bastante clarificadora por Rueda y Stalman (2017, p. 198):

*Cuando a una persona se le enseña que la geografía es a la vez la causa y la consecuencia de una climatología que da como resultado una flora y una fauna determinadas y a esto se le suma una clase de cine con un documental maravilloso de National Geographic, una búsqueda en Google Earth y además se incorporan aplicaciones que le ayudan a relacionar todos los procesos geográficos de la zona, el individuo logra fijar el conocimiento para siempre porque ha conseguido relacionarlo todo.*

La concentración del alumno y las emociones que ciertos elementos pueden llegar a producir en él son claves cuando se trata de retener la información y atesorarla de por vida. Y es la capacidad para conectar los datos la que dota de valor a la información recibida. Porque, como apuntan de nuevo los autores, “enseñar los principios de conectividad que rigen todo el universo es en realidad la meta de toda enseñanza” (Rueda y Stalman, 2017, p. 199).

A la altura del año 2019 las nuevas tecnologías se encuentran perfectamente integradas en el ámbito de la enseñanza en nuestro país. Los centros educativos, tal y como he podido constatar personalmente en los periodos de prácticas, cuentan ya en su gran mayoría con los recursos necesarios gracias a la labor que la administración ha desarrollado durante años, de manera que es habitual que los centros cuenten con pizarras digitales, *tablets* PC o *netbooks*, a través de los cuales explotar los recursos digitales. P. Rivero (2011) pone de manifiesto que el surgimiento de la *web 2.0.*, unido al movimiento de *software* libre y al abaratamiento de las licencias específicas para uso escolar, ha propiciado un mayor acceso a *software* para la creación de materiales didácticos y el desarrollo de actividades de aula, así como el aumento de la cantidad de materiales disponibles en la Red para uso docente.

A pesar del panorama favorable señalado con anterioridad, son probablemente los docentes del ámbito de las Ciencias Sociales los que menos partido están sacando a las nuevas tecnologías. El retraso en su implantación en el área contrasta con el uso que

otras vienen haciendo desde hace tiempo de estos recursos, siendo un ejemplo notable de ello el área de las Ciencias Naturales. Sería conveniente que reflexionáramos acerca de esta situación.

## 4.2. Algunos recursos TIC disponibles

A continuación se pretende analizar algunos de esos recursos TIC que están al alcance tanto de profesores como de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del abanico cada vez más amplio de posibilidades existentes, se han seleccionado los siguientes recursos: wiki, multimedia expositiva, webquest, videojuegos y el Atlas Digital Escolar.

### 1) Wiki:

J. Adell (2015, p. 324) define lo que es un wiki como “una aplicación informática que reside en un servidor web y a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes”. A nadie se le escapa que el mayor exponente de este tipo de proyectos es la Wikipedia (<http://wikipedia.org>), una enciclopedia escrita por cientos de miles de voluntarios de Internet, en la que cualquiera puede incluir sus ideas y conocimientos o modificar las ideas expresadas por otros previamente y que, a pesar de desenvolverse en tales circunstancias, puede presumir del nivel que presentan sus artículos.

Los wikis cuentan con una serie de características esenciales, las cuales nos detalla B. Lamb (2004; recogido en Adell, 2017):

- Cualquiera puede cambiar cualquier cosa. Un enlace en la página que estamos leyendo nos permite editarla, es decir, podemos añadir, borrar o modificar cualquier contenido.
- Se emplea un sistema de marcas hipertextuales simplificadas, sin necesidad de saber HTML, el lenguaje en el que están hechas las páginas web, o utilizar un editor de páginas web para colaborar en un wiki. Gracias a esta simplificación cualquiera puede contribuir, si así lo desea, y los textos tienen buena apariencia.
- La flexibilidad: un wiki no tiene una estructura predefinida a la que se tengan que acomodar los usuarios. En un wiki cualquiera puede crear nuevas páginas y vincularlas a cualesquiera otras páginas existentes. Esta flexibilidad permite la construcción colaborativa y progresiva de espacios hipertextuales complejos de información.
- Las páginas de los wikis están “libres de ego”, de referencias temporales y nunca terminadas. Se encuentran en constante cambio, siempre en estado de flujo, y por ello nunca una página se considera definitiva o terminada.

Pero nos interesa la wiki en tanto en cuanto contribuye a mejorar el ámbito educativo, de modo que a continuación se resumen brevemente las posibilidades que C. Lott (2005; recogido en Adell, 2017) atribuye a este recurso tecnológico para su uso dentro del aula:

- a) Espacio de comunicación de la clase.
- b) Espacio de colaboración de la clase/Base de conocimientos.
- c) Espacio para realizar y presentar tareas/Portafolios electrónico.
- d) Archivo de textos en proceso de elaboración.
- e) Manual de la clase/Autoría colaborativa.
- f) Espacios para los proyectos en grupo.

Para que la aplicación de este recurso sea efectiva es preciso un cambio en la mentalidad del docente que conlleve irremediamente un cambio en su metodología. Tal y como explica L. Mur (2015), el profesor debe dejar a un lado el tradicional carácter expositivo para pasar a convertirse en un *e-tutor*, que orienta y sigue a sus alumnos a la par que fomenta la motivación y facilita el aprendizaje, y todo ello sustentado por un dominio técnico adecuado de la tecnología incorporada (Blázquez y Alonso, 2009; recogido en Mur, 2015).

## **2) Multimedia expositiva:**

La multimedia expositiva es uno de los recursos tecnológicos que vienen empleándose desde hace más tiempo en el terreno de la educación. Profesores de todos los niveles educativos y de todas las especialidades la utilizan con la finalidad de dar apoyo a sus explicaciones. Esto se debe a motivos como su facilidad de utilización y de creación, la sencillez de integración en el discurso didáctico expositivo tradicional y también gracias a la proliferación de aulas dotadas de una infraestructura informática básica consistente en un ordenador combinado con un cañón de proyección (Rivero, 2011).

Es preciso hacer algunas consideraciones con la intención de lograr una mayor eficacia en la presentación multimedia expositiva. Para conseguirlo, en primer lugar resulta clave mantener un ritmo de presentación adecuado, esto es, un ritmo que se adapte a las necesidades del alumnado (Mayer, Heiser y Lonn, 2001; recogido en Trepát y Rivero, 2010). “La rápida sucesión de diferentes diapositivas multimedia sin dedicarles el tiempo necesario dificulta la comprensión de la información y, sobre todo, la retención” (Trepát y Rivero, 2010, p. 72). En segundo lugar, los mismos autores afirman que los elementos dinámicos son percibidos de una manera más positiva que los estáticos, ya sea por el alumnado o por el profesorado (2010). Según Rivero (2011, p. 188), “utilizar la función de animación personalizada permite separar el momento de entrada de cada uno de los elementos que conforman la diapositiva y, de este modo,

fragmentar la información, la explicación de cada uno de ellos, para *secuenciarla* de una manera didácticamente efectiva destacando la importancia de cada uno de los elementos y presentando finalmente toda la información en un mismo tiempo y espacio para facilitar su memorización visual”. Todo esto es perfectamente aplicable tanto a mapas históricos como a líneas temporales, gráficas o esquemas.

No obstante, una vez mencionadas las ventajas del correcto uso de este recurso tan manido por el profesorado, también conviene llamar la atención sobre los posibles “riesgos” que pueden derivarse del mal uso de la multimedia expositiva. Debe quedar meridianamente claro que esta herramienta es un apoyo del que se sirve el docente para mejorar su explicación y que de nada sirve, si se pretende hacer frente al serio problema existente en la didáctica de las Ciencias Sociales con la excesiva relevancia del libro de texto, volcar en una presentación todos los contenidos que aparecen en el mismo, porque en ese caso solo estaremos convirtiendo nuestras presentaciones de PowerPoint, Prezi o el formato del que se trate, en un libro de texto de apariencia digital.

### **3) Webquest:**

La idea de la webquest fue creada por el profesor Bernie Dodge en colaboración con Tom Marchen en 1995 y C. Barba (2006, p. 92) propone la siguiente definición para este concepto: “es una estrategia de investigación guiada con recursos Internet, que tiene en cuenta el tiempo del alumno. Es un trabajo cooperativo en el que cada persona es responsable de una parte. Obliga a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel y prioriza la transformación de la información”.

Tal y como argumenta I. Martín (2004), este tipo de recursos cuentan con la ventaja de que rentabilizan el tiempo de los estudiantes, puesto que la actividad pone el foco en el uso de la información y no tanto en la búsqueda, y además incitan a los alumnos a la reflexión en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. En este sentido, las conclusiones alcanzadas al finalizar la actividad no tienen tanto que ver con contenidos, sino más bien con el tipo de aprendizaje.

Atendiendo al esquema elaborado por I. Martín (2004), una webquest se compone de seis partes básicas:

1. La introducción (orienta al alumno sobre los contenidos de la webquest, el tema central de aprendizaje y el ámbito que abarca; además, incrementa su motivación por la actividad).
2. La tarea (de misterio, analítica, de recopilación, de repetición, periodística, de diseño, creativa, de consenso, de persuasión, científica, de autoconocimiento o de emisión de un juicio).
3. El proceso (se sugieren los pasos a seguir).
4. Los recursos (el profesor ofrece un repertorio de páginas web seleccionadas

en relación al eje temático de la actividad).

5. La evaluación.

6. La conclusión.

#### 4) Videojuegos:

En nuestra sociedad, los videojuegos gozan de gran popularidad entre niños y adolescentes, hasta el punto de que no pocos de ellos les dedican muchas de las horas de su tiempo libre. Resulta curioso que hoy en día se da la situación de que muchos de los jóvenes profesores de Secundaria que ya están ejerciendo o que vamos a comenzar a hacerlo dentro de poco, hemos tenido contacto con los videojuegos en nuestra etapa infantil y adolescente, de manera que contamos con unos ciertos conocimientos acerca de este posible instrumento, que no es tan novedoso como otros recursos aquí mostrados pero que en cambio se encuentra en constante evolución.

Que los videojuegos son utilizados con asiduidad por el alumnado queda patente a la luz de los datos arrojados por el estudio realizado por P. Rivero (2009) en el año 2008, en el que el 62,7% del alumnado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria conocía y había experimentado videojuegos ambientados en época romana. Y si esto es así, ¿por qué no tomar el videojuego como un valioso recurso educativo que nos sirva para enganchar a los estudiantes? Más aún cuando las nuevas generaciones de profesores de Ciencias Sociales ya los conocen.

El campo de las Ciencias Sociales es privilegiado en cuanto a las temáticas que a menudo abordan los videojuegos, ya que en ellos se desarrollan componentes sociohistóricos que tienen repercusión en el mundo actual. Es posible establecer una taxonomía en función de los principales tipos de problemas tratables mediante los videojuegos (Cuenca y Martín, 2010):

– Conflictos bélicos (*Age of Empires, Call of Duty*): son los más abundantes en el mercado de entre los potencialmente útiles como recurso educativo y el jugador debe enfrentarse todo el tiempo a la resolución de problemas.

– Urbanismo y gestión del territorio (*Faraón, Caesar*): plantean el desarrollo de una ciudad y su evolución en un territorio delimitado, interrelacionándose muchas variables que debe controlar el jugador al tomar el rol del gobernante.

– Medio ambiente (*Paisajes*): este tipo de videojuegos son más escasos y lo habitual es que puedan aparecer de forma secundaria problemas relacionados con el medio ambiente en otro tipo de juego.

– Economía y comercio (*Patrician, Port Royal*): igualmente son poco comunes y en ellos aparecen aspectos relacionados con el mercado, los procesos de producción y los instrumentos de análisis económico.

– Relaciones sociales (*The Sims*): más recientes en el mercado, se basan en la vida cotidiana y tratan temas vinculados a la cultura, las costumbres, la identidad, la diversidad, el respeto, la resolución de conflictos o la empatía social.

– Problemas sociales de la ciudadanía (Ciudadanía-Educalia): se centran en problemáticas como la inmigración, la tolerancia, el sectarismo, la convivencia o la democracia, aunque apenas están desarrollados en los videojuegos en que aparecen.

Nuevamente Cuenca y Martín (2010) llaman la atención sobre lo importante que es la adecuada selección del juego que queramos emplear como recurso didáctico, ante la existencia consabida de videojuegos cuyo contenido es del todo inapropiado en el contexto educativo por generar en los adolescentes conductas de tipo violento, xenófobo, discriminatorio, etc.

## 5) Atlas Digital Escolar:

Si hay una disciplina dentro del área que está sabiendo aprovecharse de las nuevas tecnologías de la información y aplicarlas dentro del aula tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato, esa no es otra que la disciplina geográfica. Dentro de las llamadas tecnologías de la información geográfica disponemos, entre otras herramientas<sup>4</sup>, del Atlas Digital Escolar, basado en la plataforma ArcGIS Online, una plataforma colaborativa que emplea los Sistemas de Información Geográfica.

Esta herramienta se estructura en cinco grandes ejes temáticos que reproducen los bloques de contenidos de los currícula de Geografía para el Bachillerato de 1992 (LOGSE), 2000 (LOCE) y 2007 (LOE). Se ha preferido mantener esta distribución por encima de la actual (LOMCE, 2014), que cuenta con doce bloques, puesto que tener menos bloques simplifica la interfaz y facilita la operabilidad del Atlas y, además, así se mantiene la cohesión de contenidos en el bloque de medio físico y de actividades económicas, facilitando la comprensión por parte de los estudiantes (De Miguel, De Lázaro, Velilla, Buzo y Guallart, 2016).

Los autores antes mencionados (2016, p. 927) resumen las ventajas de las TIG en que: “consiguen mayor motivación por parte del alumno, mayores aprendizajes significativos, mayor interactividad, etc. debido a la naturaleza visual y dinámica de los recursos cartográficos digitales. El SIG, y en especial el web-SIG, constituye un recurso didáctico más atractivo que el libro de texto, más dinámico, en el que el alumno puede combinar diferentes capas de información geográfica para comprender la complejidad y

---

4 Los atlas on-line no son ni mucho menos la única herramienta disponible para la didáctica de la Geografía, puesto que contamos con otras como son los globos virtuales, la teledetección, los visores web y web-SIG, los mapas colaborativos, los SIG (de escritorio, on-line y en la nube), las Infraestructuras de Datos Espaciales, las aplicaciones de geo-posicionamiento en dispositivos móviles y redes sociales, el GPS, y un muchas otras que están propiciando un giro en los contenidos y en los métodos de enseñar y aprender Geografía en las aulas de Primaria, pero sobre todo de Educación Secundaria.

la interacción de los factores físicos y humanos en la organización del territorio, pero también puede enlazar el mapa con datos, gráficos, documentos y enlaces multimedia, etc”.

A través de este medio el estudiante toma contacto con los Sistemas de Información Geográfica on-line, logrando un aprendizaje por descubrimiento, trabajando en proyectos de diagnóstico y análisis del espacio geográfico y trabajando también en colaboración con los otros alumnos, por lo que con el uso de una única herramienta es posible implementar diversas capacidades y competencias relacionadas con las Ciencias Sociales y sobre todo con el pensamiento geográfico. (De Miguel et al. 2016).

En definitiva, se trata de un gran aliado que abandera los recursos TIC existentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales y que cuenta con la capacidad necesaria para desplazar y sustituir al libro de texto. Su carácter gratuito, que solo requiera de un ordenador con acceso a Internet y su manejo intuitivo por desplazamiento vertical constituyen una serie de ventajas que lo convierten en un recurso muy atractivo. El Atlas Escolar Digital se encuentra a disposición de docentes y alumnos en la dirección <http://arcg.is/1Y04eFW>.



### III) PROYECTO PERSONAL

Una vez puestos sobre la mesa y analizados los que considero como los principales retos y claves a los que debemos hacer frente en el terreno de las Ciencias Sociales, me propongo, a continuación, ofrecer algunas posibles soluciones para cada una de las cuatro problemáticas vistas.

En cuanto a la primera de las cuestiones, me decanto por la implantación de un currículo cíclico como solución al **problema del currículo tradicional en Ciencias Sociales**. Esto posibilitaría que el conocimiento histórico curricular quedase ordenado en sucesivos cursos repitiendo las edades cronológicas basándonos en la *teoría de los tres tiempos* de la historia que ideara F. Braudel (1984 y 1997). Se jugaría de esta forma con tres estratos, el primero narrativo, el segundo explicativo y el tercero interpretativo, y ello se haría desde la perspectiva de la teoría constructivista, por considerarla la ideal en un currículo cíclico de Ciencias Sociales.

Siguiendo a I. González (2011b), la estructura de los contenidos de Historia en las Ciencias Sociales para la E.S.O. podría ser la siguiente:

1º curso. Se aplicaría *un tiempo corto*, donde se presentarían los sucesos, la vida cotidiana, los acontecimientos o los personajes relevantes, lo que se nos muestra en las crónicas y las narraciones de los hechos. El tiempo corto no sirve para explicar ni interpretar la historia, sin embargo fija elementos tales como expresiones gráficas o imágenes estáticas o dinámicas en las mentes de estudiantes de tan solo 11-12 años.

2º curso. Se utilizaría *un tiempo medio*, que se mueve en ondas de discurrir más lento. Aquí aparecerían en escena elementos como entidades políticas, sociales, económicas y culturales de las sociedades humanas, superando la fase de la mera coyuntura para dar paso a explicaciones y comprensiones.

3º curso. Se recurriría a *un tiempo largo*, el cual se mueve con gran lentitud. Este tiempo, en alumnos de 14-15 años, nos permite por fin entrar en las interpretaciones, toda vez que los alumnos han asimilado lo introducido en los cursos precedentes, es decir, se recuperan los hechos y los personajes vistos en primero, así como los procesos estudiados en segundo y se trabaja con ellos dotándolos de dicha interpretación.

En este planteamiento es obvio que queda pendiente la Geografía, como también lo es que la ESO consta de cuatro cursos. Por tanto, y siguiendo a I. González en otro artículo de temática similar (2005), en el último de ellos se podría abordar un estudio del mundo actual desde una concepción geográfica, donde la Geografía se concebiría como la situación presente de la Historia.

El libro de texto es un elemento enormemente vinculado al currículo tradicional y si se logra dejar atrás esta perspectiva curricular, la presencia del primero en las aulas se reducirá como consecuencia directa. En mi opinión, no se trata de desterrar el libro de texto de las clases de Ciencias Sociales, pero sí me parece muy necesario reducir su uso

y, ya que las editoriales lo conciben como una especie de manual que recoge lo que es necesario saber acerca de la materia, por qué no recurrir a él únicamente cuando los alumnos deban consultar algo que desconocen o cuando deseen completar la información que saben sobre un tema determinado, exactamente tal y como se maneja un manual o una enciclopedia.

El segundo reto, **qué enseñar de la Historia**, puede resolverse con una adecuada selección de los contenidos. Sería preciso asumir, en primer lugar, que la inclusión en el currículo oficial de una cantidad excesiva de contenidos no garantiza el que los alumnos vayan a aprender más Historia, ni mucho menos que el aprendizaje que se produzca sea un aprendizaje de tipo significativo. No tiene sentido impartirlo todo y además resulta imposible que los alumnos lo aprendan todo. De esta manera, sería más factible desterrar una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, solo da como resultado una memorización indiscriminada de datos.

Una vez hecha esta consideración, se propone que la selección de temas gire en torno a los grandes problemas históricos. Dicha selección guardaría bastantes similitudes con la de Prats y Santacana, mostrada a lo largo del epígrafe, aunque con algunas variaciones:

- Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico, puesto que determina los ritmos tanto de cambio como de pervivencia de las continuidades sociales.
- Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia, puesto que es imposible prescindir de ellos. Estos elementos siempre deben presentarse en el contexto de explicaciones más amplias o como instrumentos necesarios para comprender un periodo o momento determinado.
- Temas relacionados con el cambio y la continuidad a lo largo de la historia. Sería interesante plantear estudios diacrónicos que abarquen tiempos largos de la historia, no intentando abarcar todos los aspectos que configuran la sociedad.
- Temas relacionados con la multicausalidad de los hechos del pasado, porque son muy necesarios para entender los acontecimientos de mayor magnitud, que normalmente responden a causas muy diversas.
- Estudios en profundidad, que pueden resultarnos de gran utilidad porque contribuyen a combatir las explicaciones simples y mecanicistas de las realidades y los fenómenos sociales.
- Temas que aborden la historia local, siendo el microanálisis o la llamada microhistoria el medio con el que se puede acometer este tipo de exploraciones que conducen a conocer la historia del lugar en el que se habita.
- Temas de historia reciente, ya que su vinculación directa con problemas actuales posibilita el que los jóvenes alumnos entiendan los conflictos y circunstancias que marcan el día a día a nivel internacional, nacional o regional.

- Temas vinculados con las relaciones y conflictos internacionales, con los países emergentes, con los diversos problemas actuales en el seno de la Unión Europea o con los crecientes nacionalismos de diferente signo, etc.

Para el tercero de los retos que he planteado en el capítulo precedente, **un mismo docente para multitud de disciplinas**, existen varias posibles soluciones aplicables, que en el mejor de los casos pueden resolver la problemática, o si no, al menos pueden contribuir a paliarla.

Por un lado se podría reformar la formación inicial del futuro profesorado de la especialidad, es decir, los estudios de grado que permiten el acceso a este máster, convirtiendo los grados universitarios de Geografía, Historia e Historia del Arte en unos estudios comunes en sus primeros cursos para más adelante ofrecer la posibilidad de especializarse en una de las tres disciplinas. Esta reforma se asemejaría en esencia a los antiguos estudios de Filosofía y Letras, que más tarde darían lugar a las licenciaturas y diplomaturas de las distintas disciplinas, para finalizar desembocando hace ya más de una década en los actuales grados de cuatro cursos surgidos de la implantación del llamado Plan Bolonia, que tantos sinsabores han provocado a quienes asumen la responsabilidad de elaborar los planes de estudios de las distintas disciplinas, debido a la concisión que los caracteriza y a la pérdida de contenidos en comparación con planes más antiguos. Esta iniciativa aportaría cohesión al colectivo de los futuros docentes, contando todos con una misma base en la que se incluirían los conocimientos pertinentes tanto de Geografía como de Historia y de Historia del Arte.

Otra posible solución pasa por dejar a un lado la tradición epistemológica de una Geografía historicista característica de nuestro país, que ha dado como resultado la unión algo forzada de la Geografía y la Historia en el currículo de Secundaria, para tratarlas como dos especialidades distintas y con entidad propia. De esta manera, los egresados del grado de Geografía impartirían únicamente Geografía mientras que los egresados del grado de Historia impartirían únicamente Historia. No se estaría haciendo otra cosa que seguir la estela de los países anglosajones y nórdicos de Europa, donde las dos disciplinas gozan de autonomía propia.

Salta a la vista que cualquiera de estas dos propuestas precisa de reformas de hondo calado por parte de la administración en materia de educación, ya sea en el ámbito de los estudios superiores en el primer caso o en el del currículo oficial de la Secundaria Obligatoria en el segundo caso, por lo que se antoja imposible alcanzar soluciones interesantes para este reto solo con la participación y el buen hacer del profesorado afectado.

Sobre el último de los retos, **la inclusión de las TIC en las Ciencias Sociales**, es evidente, como se ha demostrado anteriormente a través de una pequeña selección de los recursos disponibles, que las posibilidades son numerosas. Otras áreas ya vienen sacando partido de las nuevas tecnologías en el aula desde hace tiempo y es hora de que la nuestra comience a beneficiarse de las ventajas que ofrecen.

Con la finalidad de que el alumnado se familiarice con el uso correcto y provechoso de las nuevas tecnologías, se podría proponer que realizaran breves trabajos en los que debieran buscar información en páginas web acerca de un tema concreto para luego exponer los resultados en clase valiéndose de los instrumentos propios de la multimedia expositiva. Por ejemplo, a lo largo del 3º curso de la ESO se les podría encomendar que buscaran en internet información sobre un país del mundo que ellos escogieran (sería una actividad a realizar en pequeños grupos), que elaboraran una presentación de PowerPoint u otro formato similar donde se recogieran asuntos relacionados con su situación geográfica, su nivel de desarrollo económico, aspectos sociales de la población, etc., y que lo expusieran en un tiempo no superior a 10 minutos.

Además, los profesores contamos para la Geografía con el Atlas Digital Escolar, herramienta que por su fácil manejo y por estar al alcance de todos los centros educativos al no suponer un gasto económico, debería ser de uso cotidiano. Parece idóneo para todo el 3º curso de la Secundaria Obligatoria, curso en el que se concentran la mayor parte de los contenidos de tipo geográfico, sirviendo como vehículo a través del cual impartir la asignatura a través de una metodología sencilla y amena.

## IV) CONCLUSIONES

Una clara conclusión que arroja este trabajo es la necesidad de acabar con el currículo tradicional en Ciencias Sociales, puesto que constituye una rémora que frena el avance y las posibilidades del área. Por culpa de la “gran tradición” el proceso de selección de contenidos no es tal, quedándose en un mero manual donde todo tiene cabida y donde se dedica el mismo espacio y tiempo a temas complejos e interesantes que a temas anodinos e incluso, por qué no, prescindibles en el currículo. De la misma forma, la inclusión de las nuevas tecnologías en las Ciencias Sociales y la correcta adaptación a éstas por parte de un profesorado ya del siglo XXI se ve lastrada por el abuso que se viene haciendo del libro de texto, limitando la aplicación de otras metodologías.

Parece evidente después de lo expuesto que la selección de los contenidos de Historia, al igual que sucede con otras disciplinas como la Geografía, puede llegar a deparar auténticos quebraderos de cabeza debido a la cantidad de posibilidades existente. Se trata de otra problemática relacionada estrechamente con el currículo de Ciencias Sociales y que depende directamente a los prescriptores del mismo. Cada sociedad en cada momento determinado debe ser capaz de decidir qué contenidos se imparten, o lo que es lo mismo y más complicado en ocasiones, debe ser capaz de escoger lo que a su juicio resulta prescindible.

El último reto sugiere una reflexión por parte de los docentes acerca de si las TIC permiten una innovación real en el aula, posibilitando la aplicación de metodologías más activas por parte de los estudiantes. Tal vez tendemos a dar por hecho que las nuevas tecnologías en el ámbito educativo conllevan *per se* la innovación que tanto pretendemos, sin embargo, existen numerosos casos en los que lo único que cambia realmente es el soporte utilizado para impartir clase, sin llegar a cambiar una metodología más tradicional por una metodología más innovadora. De poco sirve sustituir un mapa político en blanco en el que hay que indicar las capitales de los países por el mismo mapa en blanco en formato digital, porque estaremos haciendo exactamente lo mismo valiéndonos de recurso tecnológicos. Por ello, conviene que el profesorado se interrogue acerca de si sus métodos, cuando emplean recursos TIC, son los más correctos.

Es evidente que todo lo planteado tanto en el capítulo dedicado a los retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales como en el posterior proyecto personal, no se puede llevar a cabo únicamente con el esfuerzo y buen hacer de los docentes, sino que para lograr cambios profundos y soluciones eficaces a estas problemáticas se requiere de la participación de todas las partes: los alumnos, sus padres y madres, los políticos y la administración en todos sus niveles, etc.

## V) RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

### BIBLIOGRAFÍA:

Adell, J. (2015). *Wikis en educación*. Universitat Jaume I.

Barba, C. (2006). La webquest y la didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 91-100.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good*. New York & London: Routledge.

Booth, A. (2000). Creating a context to enhance student learning of history. En A. Booth, P. Hyland (eds.), *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press, pp. 31-32.

Braga, G. Belver, J. L. (2014) *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*. Revista Complutense de Educación. Vol. 27, Num I (pp. 199-218) Oviedo.

Brophy, J. E. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teacher College Press, Columbia University, p. 4.

Bunge, M. (1989). *La investigación científica* (9.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ariel.

Cuenca, J. M. y Martín, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de videojuegos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, pp. 32-42.

De Miguel, R. (2016). “Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: historia de un desencuentro”. R. Sebastiá y E. M. Tonda (Eds.) *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. (pp. 57-70). Alicante.

De Miguel, R. (2013). “¿Podemos aprender de los currícula de Geografía y Ciencias Sociales existentes en otros países europeos?”. R. De Miguel, M. L. De Lázaro y J. L. Marrón (Eds.) *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales: [I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía]*. (pp. 71-104) Institución Fernando el Católico: Zaragoza.

De Miguel, R; De Lázaro, M; Velilla, J; Buzo, I; Guallart, C. (2016). “Atlas Digital Escolar: Aprender Geografía con ArcGIS Online” R. Sebastiá; E. Tonda (Eds.) *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía*. Unión de editoriales

universitarias españolas. (pp. 925-936) Alicante.

Estepa, J. (2017). *Otra dicáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural curso 2017-2018*. Huelva: Universidad de Huelva.

Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.

Facal, R. L. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 24, pp. 51-52.

Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.

González, I. (2011). “Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria”. J.Prats, (coord.) *Geografía e Historia, Complementos de formación disciplinar*, (pp. 147-160), Barcelona: Grao.

González, I. (2011). “El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. J.Prats (coord.) *Geografía e Historia, Complementos de formación disciplinar*, (pp. 133-145), Barcelona: Grao.

González, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, pp. 36-64.

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

López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea S.A., pp. 49-54 y 122-125.

Martín, I. (2004). La webquest en el área de ciencias sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41, pp. 77-96.

Moreno, R. (2012). Las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 82, pp. 87-98.

Mur, L. (2015). El aprendizaje de la historia con wiki en educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, pp. 39-47.

Pagés, J. (2009). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6, Vol. (1), pp. 17-30.

Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 7-13.

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, pp. 71-98.

Prats, J. (2012). Los libros de texto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 5-6.

Prats, J. (2011). “Qué son las ciencias sociales”. J. Prats (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (pp. 9-30), Barcelona: Graó.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”. J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. (pp. 31-50), Barcelona: Graó.

Prieto-Puga, R. (2011). “La construcción de lo económico como una perspectiva del análisis social”. J. Prats (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (pp. 91-104), Barcelona: Graó.

Prieto-Puga, R. (2011). “Métodos de construcción del conocimiento en economía”. J. Prats (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (pp. 105-130), Barcelona: Graó.

Rivero, P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la historia en 1º de ESO mediante nuevas tecnologías básicas*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).

Rivero, P. (2011). “Materiales digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. J. Prats (coord.) *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 185-202), Barcelona: Graó.

Rueda, J. y Stalman, A. (2017). “Educación: de *millennials* a *makers*”. S. Lluna y J. Pedreira (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*, (pp. 193-206). Barcelona: Deusto.

Sewell, G. T. (2004). *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council, p. 14.

Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Madrid: Ediciones del Serbal.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, pp. 25-30. Obra original: Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Reino Unido: Heinemann Educational Books.



Suárez, M. A. (2011). Enseñar historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, pp. 55-64.

Trepat, C. A. y Rivero P. (2010). Didáctica de la historia y multimedia expositiva. Barcelona: Graó.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 23-36.

### **LEGISLACIÓN DE REFERENCIA:**

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

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. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707>

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

State of New South Wales, Department of Education and Communities (2014). *History K-6. Historical Concepts and Skills*. Sydney: NSW Government.