

Acción e Interacción: metodologías activas en la enseñanza de la Historia en Secundaria

Action and Interaction: active methodologies in the teaching of History in Secondary Education

Gisela de la Guardia Montesdeoca*

Resumen

Por metodologías activas entendemos aquellas propuestas didácticas que orbitan en torno al papel del alumnado como generador de conocimiento y que construye su aprendizaje en base a la interacción con el grupo. Este planteamiento constituye la razón de ser de este trabajo donde Acción e Interacción se convierten en un grito enaltecido que llama al cambio desde la propia aula.

Palabras Clave: situación de aprendizaje, didáctica, historia, metodologías activas, innovación

Abstract

By active methodologies we understand those didactic proposals that orbit around the role of the students as generators of knowledge and that build their learning based on the interaction with the group. This approach is the *raison d'être* of this work where Action and Interaction become an exalted cry that calls for change from the classroom itself.

Key words: learning situation, didactics, history, active methodologies, innovation

1. Introducción y contexto

“Maestra, ¿para qué sirve la Historia?”

Cada curso, esta sencilla frase suele acompañar como particular banda sonora a una o más sesiones de trabajo en la asignatura de Historia, sólo pudiendo ser silenciada si la docente en cuestión cuenta con la pericia asentada que sólo los años de experiencia dotan, consiguiendo calmar las curiosas ansias de esos ojos que nos miran ávidos en busca de una respuesta que explique cuál es el fundamento de una asignatura por lo general, no tenida en alta estima por la mayoría del alumnado.

* Consejería de Educación Gobierno de Canarias, Universidad de la Laguna, giselaguarmon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6815-9013.

Mi realidad como docente en un entorno complejo desde el punto de vista social y económico, me impide no hablar desde la base de mi experiencia, utilizando nuestra aula como laboratorio de experimentación educativa para enfrentarnos a una realidad hostil. Este contexto precisamente, fue el que ha generado que por vocación o por obligación (la línea queda difusa), lleváramos a la práctica un repertorio completo de metodologías y herramientas enfocadas a “activar” al alumnado. Un alumnado cuyo éxito en la asignatura pende completamente de un hilo, y carga sobre nosotras el gran peso de ofrecer un entorno de aprendizaje que les sea cercano y que la Historia se convierta en un medio y no un fin en sí misma, en un medio para trabajar su ser y estar en el mundo y mostrarles tímidamente el camino para insertarse en la sociedad que les espera.

La aplicación práctica aquí presentada parte de la experimentación y evaluación de la aplicación de metodologías activas a lo largo de tres cursos académicos, desde el curso 2017-2018 hasta el presente, en un centro situado en la zona norte de la isla de Tenerife. Un centro ubicado en un entorno rural, marcado por el abstencionismo, los episodios puntuales de disrupción, la falta de expectativas vitales y una profunda y enraizada falta de motivación hacia el trabajo y los estudios.

Es por ello, que desde esta humilde introducción debemos señalar los innumerables beneficios que ha generado la utilización de variados y múltiples recursos en un aula que se convierte en comunidad educativa, en la que el aprendizaje se gesta a partir de la acción y de la interacción entre los individuos que la componemos. Contando por otro lado, con el contrapeso de que su evidencia científica sea muy limitada (Montanero, 2019), dado que estas metodologías inciden en su aspecto competencial e inclusivo, difícilmente evaluable.

Pero empecemos por el principio. La expresión “metodologías activas”, se suele equiparar con conceptos un tanto controvertidos como son metodologías innovadoras o emergentes, consideradas por algunos como actualizaciones de “ideas pedagógicas del siglo pasado, adornadas con el atractivo ropaje de las neurociencias y las TIC” (Montanero, 2019, p. 25). Puesto que el término “innovador” o “emergente” puede dar lugar a disquisiciones como las planteadas, en nuestro caso preferimos optar por la alusión a metodologías activas que agruparía a todo el conjunto de propuestas metodológicas que tienen como objetivo primordial la activación de nuestro alumnado,

convertido en eje y constructo de su propio proceso de aprendizaje, más allá de ser meros receptores de información, adquiriendo por tanto un papel protagonista en el proceso de enseñanza, pasando el foco de acción no ya al alumnado en sí, sino que diluido entre todos los componentes que integran esa comunidad de aprendizaje (docentes, alumnado, familias, entorno).

Los últimos decenios en la enseñanza de la Historia han coincidido con una serie de hitos didácticos que han dado lugar a una auténtica revolución de la educación, al menos desde el punto de vista teórico, siempre bajo el ojo avizor y expectante de la teoría formulada por Howard Gardner y la multiplicidad de inteligencias, así como las propuestas provenientes del emergente campo de la neuroeducación (Mora, 2017). La generalización en el uso de las tecnologías de la información en el aula eran impensables a comienzos de este milenio, y hoy en día se nos hace inviable un entorno en el que no tengamos a nuestra disposición ese punto focal de una pantalla, casi hipnótica que se convierte en nuestra particular caja de Pandora del aprendizaje. Junto con las TIC, orbitan una serie de metodologías y herramientas que nos hacen perdernos en un mar de acrónimos y siglas, que a paso lento están ganando el pulso a la vertiente más tradicional de las asignaturas englobadas en el área de Geografía e Historia o las Ciencias Sociales.

Las metodologías activas constituyen el reescribir la enseñanza de la Historia, incorporando planteamientos que sitúen al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, un aprendizaje que muta hacia la socialización que se proyecta en la realidad del alumnado (Bernal y Martínez, 2009), adquiriendo una significancia tangible.

En contextos como el que hemos señalado, la aplicación de este tipo de metodologías se hace absolutamente imprescindible si queremos generar algún tipo de respuesta en nuestro alumnado y no asistir a una ceremonia pasiva de sujetos inertes que observan abstraídos los vaivenes del pasado de la humanidad, y peor aún, sin generar un cambio en su conciencia cívica, que debe ser el punto de fuga hacia el que debe converger nuestra práctica: generar el cambio para la construcción de una conciencia social, cívica y crítica.

Una sencilla búsqueda en alguno de los principales buscadores de bibliografía especializada, nos da ya una clara respuesta ante el panorama de la investigación en

didáctica de la Historia en nuestro país. El resultado es prácticamente nulo, copado por los más importantes centros de investigación en torno a la materia focalizados en algunos puntos de la geografía española, como Barcelona, Murcia, Santiago de Compostela, Lleida o Tarragona (Rodríguez Pérez, 2015). El entorno bibliográfico en el que navegamos en relación a la innovación en didáctica de la Historia sigue estando marcada por la austeridad, si bien es verdad que los últimos años han coincidido con un aumento exponencial de las propuestas investigadoras especializadas tanto en forma de artículos (Luna, 2019), como en monográficos editados en España (Egea et al., 2018; Gómez-Carrasco et al., 2018; Murphy, 2011). Ante la escasez de trabajos especializados, nos vemos en la encrucijada antes las limitaciones de llevar a cabo una investigación en profundidad debiendo adoptar un punto de vista holístico (Luna, 2019), movilizandoo fuentes de mayor espectro que no se limiten únicamente a las publicaciones en revistas científicas, incluyendo las propuestas didácticas llevadas a cabo por compañeros y compañeras de profesión que a nuestro pesar, se encuentran diseminadas en portales educativos públicos y otros medios como pueden ser las mismas redes sociales.

2. Hablemos de competencia histórica

Podríamos perdernos en ambivalencias eternas en torno a la significancia y significado del estudio de la Historia, retomar palabras mencionadas hasta la extenuación en torno a la epistemología de la ciencia y su didáctica, sobre los trasiegos de su enseñanza como forjador de identidades (Carretero y Kriger, 2004) o como elemento indispensable en una enseñanza plenamente competencial según recoge la legislación en curso. Contestándonos a nosotras mismas, diremos que la Historia es imprescindible para conocer, y más importante, comprender nuestro presente (Valverde, 2010), para visualizar universos desaparecidos y crear un escenario proclive a construir una realidad crítica y reflexiva (Meseguer et al., 2017).

En una entrevista reciente realizada al catedrático de la Universidad de Barcelona especializado en Didáctica de la Historia, Joaquim Prats (Rodríguez Pérez, 2019), hacía una sugestiva alusión al historiador Pierre Vilar y su “pensar históricamente”, evocando de esta manera precisamente el hecho más trascendental de la enseñanza de la historia, el enseñar a pensar y a trabajar como historiadores e historiadoras a nuestro

alumnado, con todo lo que de manera transversal y competencial, supone este hecho. Las herramientas utilizadas por los historiadores contribuyen de manera plena a la consecución de las competencias básicas o clave que debe adquirir nuestro alumnado al terminar su marcha por el sistema educativo.

No olvidemos que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre) y la Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, no hacen sino contextualizar una necesidad detectada por parte de la Unión Europea que clama por la necesidad de adquirir lo que conocemos como competencias clave para la adquisición de las destrezas básicas que como ciudadanos y ciudadanas deben adquirir a lo largo de su vida. Un término inserto en los currículos allá por los años noventa, que coge un particular impulso con la apertura del nuevo siglo y milenio, “para definir un modelo de ciudadanía, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad” (Gómez-Carrasco et al., 2018, p. 17), y que supuso un cambio radical en la formulación de la enseñanza de las ciencias sociales, y un intento fidedigno de que los postulados metodológicos y conceptuales tradicionales en educación debían movilizarse hacia planteamientos más universalizados que giraran en torno al individuo como ser social y creativo.

La buena predisposición de las competencias clave se encuentra por otro lado, en un proceso sumamente contradictorio, puesto que por un lado ensalzan la función de la Historia como medio de generar mentes críticas y sujetos sociales, pero por otro el grueso del currículum se refiere a contenidos inabarcables con un peso inmenso de lo teórico frente a lo competencial.

Por otro lado, el trabajo por competencias debe ser adaptado al proceso de enseñanza de la Historia, de ahí que algunos autores hablen de “competencia histórica” (Gómez-Carrasco et al., 2018; López-Facal et al., 2017), más allá del “síndrome de los datos y las fechas” (Ruiz Zapatero, 1998, p. 7). La enseñanza de la historia tradicionalmente ha abordado las competencias de manera transversal, con un especial protagonismo en el desarrollo de la competencia social y cívica. En otros contextos, principalmente del ámbito anglosajón, la historia sirve como canalizadora del pensamiento político, generando conciencia política y cívica en un entorno, a formarlos como ciudadanos y ciudadanas del mundo (Miralles y Rodríguez, 2015).

Pero, ¿cómo llevar a la práctica las competencias históricas?. Mediante la utilización de “conceptos metodológicos” (Sáiz y Domínguez, 2017), estrategia indispensable “ya que es la forma natural de traducir al ámbito específico de la materia la exigencia curricular del aprendizaje por competencias” (Sáiz y Domínguez, 2017, p. 26). Los conceptos metodológicos históricos que deben integrarse en la estructura didáctica formulada se refieren al uso de fuentes y pruebas históricas; el tiempo histórico, cambio y continuidad; la relevancia histórica aplicada a la lectura del presente (Molina y Fernández-Rufete, 2017, p.212).; la empatía histórica; multicausalidad del pasado; su dimensión ética; variedad de interpretación histórica y el uso de la historia para comprender el presente (Sáiz y Domínguez, 2017, pp. 27-28).

La competencia histórica crea vías para construir el pensamiento histórico (Gudín y Chávarri, 2019) mediante la aplicación de las técnicas utilizadas por los historiadores (Gómez-Carrasco et al., 2018), como hemos visto, principalmente en el uso y tratamiento de fuentes desde un enfoque analítico y crítico, así como a la construcción de una narrativa histórica.

3. De la teoría a la práctica

Puesto que partimos del silencio bibliográfico, no podemos hacer otra cosa sino preguntarnos finalmente, qué sería una buena clase de Historia. Pedro Miralles y Raimundo Rodríguez insisten en la inexistencia de trabajos de investigación para responder a esta pregunta a diferencia de países como Estados Unidos. Al respecto haremos mención a las estrategias que propone Suzanne Wilson (Wilson, 2001, citado en Miralles y Rodríguez, 2015, p. 83) para reformular la clase de Historia: centrarnos en pocos temas, partir de las ideas previas del alumnado, superar la dependencia del libro de texto, uso de las fuentes como referencia, materiales propios elaborados por el profesorado e interactuar con el alumnado mediante preguntas y la elaboración de argumentaciones. En nuestro caso añadiríamos como elemento esencial la interactividad entre los sujetos que componen el aula, principalmente en lo referido al aprendizaje entre iguales, a esa “interdependencia positiva” en la que insiste el aprendizaje cooperativo, en la que el éxito sólo es alcanzable si es alcanzado por todos (Torrego y Negro, 2012). Y por último, y no menos importante, la Historia en el aula debe

emocionar (Asensio y Pol, 2002), apelar al sentimiento y al asombro de lo que se está por conocer.

3.1. Adiós al libro de texto (o casi)

El libro de texto se ha convertido en los últimos años en el cabeza de turco de los cambios metodológicos que se están llevando a cabo en la enseñanza de la Historia, reflejo directo del desempeño del profesorado dentro del aula (Meseguer et al., 2017), con un peso más que considerable del principio conceptual. Sin embargo, no podemos olvidar el hecho de que los libros de texto en la actualidad proponen planteamientos que van más allá de la mera transcripción de contenidos, apelando a la reflexión y al análisis crítico por medio del uso de fuentes y el trasvase continuo del pasado a la actualidad. De entre los estudios llevados a cabo en torno al análisis de muestras de libros de textos adaptados a la legislación vigente, las conclusiones extraídas por el grupo de investigación compuesto por Meseguer et al. (2017) son determinantes en cuanto a la utilización de las herramientas históricas, al existir una notable presencia de fuentes primarias en los libros de texto, presentadas normalmente descontextualizadas del contenido del texto que lo acompaña, con un importante peso del elemento estético y una mayor representación de fuentes secundarias.

Entramos inevitablemente en la disyuntiva de su “uso” o “abuso” (Meseguer et al., 2018, p. 32), en determinar dónde se encuentran los límites del libro de texto. Si líneas atrás la competencia histórica se erigía como competencia esencial a trabajar en la didáctica de la Historia, es deber de primer orden proponer secuencias didácticas en la que se manipule la historia, mediante actividades que requieran investigar y construir nueva información (Meseguer et al., 2017), yendo más allá de la simple reproducción de la información, tendencia primigenia en los libros de texto escolares. El libro debe constituir un complemento y no único protagonista (Prats, 2012) de un aprendizaje que como defendemos, debe buscar la interacción y la generación de comunidades de aprendizaje.

3.2. Acción e Interacción

Perdernos en la maraña metodológica que engloba la Innovación exige altas dosis de paciencia y más de un organizador gráfico para establecer una secuenciación de

actividades que sean capaces de integrar algunos de los recursos autoproclamados innovadores. Tomaremos como referencia el conjunto de propuestas metodológicas enunciadas por Gómez-Carrasco et al. (2018) en su obra *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje* que aborda el cambio educativo y epistemológico de las ciencias sociales en toda su amplitud, centrándonos en las aquellas propuestas que inciden en la interacción social y que hemos llevado a la práctica en el aula.

Por otro lado, hemos englobado las prácticas metodológicas en función de si se corresponden con un planteamiento de amplio espectro que abarca prácticamente todo el desarrollo de la secuenciación de la Situación de Aprendizaje que diseñemos, es decir, a modo de paradigma metodológico englobaría la práctica totalidad del total de sesiones que integran nuestro desarrollo y que hemos incluido bajo la designación de metodologías. Destacaremos la inserción del aprendizaje colaborativo en su más amplia acepción, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje de Servicio. Con el término herramientas, queremos englobar aquellas estrategias didácticas con un desarrollo más corto que a su vez pueden insertarse en la metodología seleccionada, como pueden ser las técnicas cooperativas simples, el Aprendizaje Basado en Juegos o las estaciones de aprendizaje. Nótese el hecho de que la frontera entre uno y otro concepto es muy difusa, ya que herramientas y metodologías se retroalimentan una a la otra.

Recursos

Metodologías

Aprendizaje colaborativo

Aprendizaje Basado en
Proyectos

Aprendizaje de Servicio

Herramientas

Técnicas cooperativas

Rutinas de pensamiento

Estaciones de aprendizaje

Visual Thinking

Aprendizaje Basado en Juegos

Figura 1. Cuadrante de metodologías y herramientas

Adaptar y contextualizar un currículum que se nos puede hacer inabordable, exige aplicar metodologías que aseguren por un lado la consecución de los objetivos de aprendizaje y por otro, favorecer un entorno inclusivo que sea capaz de asimilar la diferencia omnipresente en la realidad del aula. La utilización de las metodologías que señalamos anteriormente, parte primeramente de un aprendizaje construido en base a la interacción humana. Ahí, el aprendizaje colaborativo se erige como fórmula casi magistral para liderar equipos de trabajo ya que nos ofrece herramientas adaptables a diferentes situaciones y contextos. No entraremos en el posible debate sobre las diferencias aprendizaje cooperativo-aprendizaje colaborativo, puesto que entendemos que uno hace referencia a la implementación de un conjunto de presupuestos teóricos y prácticos englobados en el término cooperativo formulado por autores como Spencer Kagan o los hermanos Johnson, y el segundo se equipara al trabajo en equipo en pro de un objetivo común. En nuestro caso, hemos optado por la utilización genérica del término aprendizaje colaborativo, al englobar entornos de trabajo conjuntos.

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología con una trayectoria dilatada en el tiempo formulada allá por los años ochenta por el Doctor Spencer Kagan (Kagan, 2015) y los hermanos Johnson y Johnson (2000) basado en una sólida y estructurada base empírica que han constatado sus posibilidades en el aula y los beneficios que supone, en el que lo competencial está profundamente arraigado y en la adquisición de destrezas para el trabajo en grupo o la resolución pacífica de conflictos. El Doctor Kagan ha convertido sus estudios en casi una biblia del docente. Sus archiconocidas “estructuras de Kagan” no venían a ser otra cosa sino la estructuración de actividades para el trabajo en grupo, confiriéndole al entorno de aprendizaje un ambiente extremadamente motivador en el que la interacción y por ende, la inclusión, eran los principales protagonistas. En España Pere Pujolás y Jose Ramón Lago (2008) han coordinado el programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a trabajar en equipo, aportando un valioso documento con multitud de recursos prácticos para trabajar la cohesión así como dinámicas cooperativas adaptadas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (Vergara Ramírez, 2016), constituye una propuesta metodológica en la que se aprende haciendo, mediante una estructuración por fases que comienzan con un producto y concluye con la difusión de los resultados. Debemos diferenciar entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (Morón, 2015), al centrarse este último en el problema como eje central,

aunque ambos aspiran partir de circunstancias reales cercanas al alumnado. El Aprendizaje Basado en Proyectos se define en función de un producto final, aunque comparte con el Aprendizaje Basado en Problemas el que ambas metodologías requieren de un proceso investigador. Las fases genéricas del ABP no difieren demasiado entre autores, organizados por lo general en torno a un punto de partida consistente en una necesidad real, la consecuente investigación, la difusión del producto a su grupo clase (Morón, 2015) o a miembros de la comunidad educativa (Larmer y Mergendoller, 2010 en Morón, 2015) dando lugar a una especie de “espiral de aprendizaje” (Morón, 2015, p.89).

Por último, dentro de las metodologías didácticas, no debemos olvidarnos del Aprendizaje de Servicio, cuyos postulados cazan a la perfección con el planteamiento embrionario de la asignatura de Historia, al trabajar la esencia de la competencia social y cívica. El Aprendizaje de Servicio (ApS), debe ser entendido como una práctica educativa que integra lo curricular con un servicio social, llámese familias o entorno, “una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad” (Batlle, 2018, p.251) fomentando de esta manera la constitución de una comunidad educativa de mayor alcance y la búsqueda de sinergias externas al centro educativo. En España lidera este movimiento Roser Batlle que desde su blog hace un llamamiento a sumarse a esta práctica de la que de nuevo, no encontramos bibliografía especializada de su aplicación en el campo de la didáctica de la Historia, únicamente en el campo de la educación universitaria (Ruperto, 2019).

Como comentamos líneas atrás, la línea que separa metodologías y herramientas de la “mochila docente”, es muy difusa por lo que podemos crear una red globalizada que puede integrar tantas propuestas como nuestro ingenio y el currículo nos permitan. Por ejemplo, las técnicas cooperativas (Kagan, 2015; Pujolás y Lago, 2008) casan perfectamente con la utilización de rutinas de pensamiento, un conjunto de sencillas estructuras que fomentan el análisis crítico y reflexión del alumnado. En el caso del Aprendizaje Basado en Juegos, el uso de juegos de mesa, como medio para mejorar la motivación e interés de los estudiantes y la puesta en práctica de un aprendizaje activo y dinámico y el desarrollo de una educación experimental (Gonzalo-Iglesia *et al.*, 2018), podemos integrarla en las “estaciones de aprendizaje” o en sesiones de repaso a lo largo del curso.

Las rutinas de pensamiento basadas en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Perkins y Tishmann, 1998), visibilizan el pensamiento del alumnado e insisten en esa porción de la competencia histórica referida a “aprender a pensar”. Algunas de las rutinas a utilizar en el aula de historia siguiendo la propuesta planteada por Gallardo y Novillo (2017) pueden ser las conocidas como “Veo, pienso, me pregunto” o “Crea un titular” y constituyen una valiosa fórmula para comenzar una situación y para asentar conocimientos, sobre todo al permitir establecer paralelismos y comparativas entre procesos o entre el pasado y la actualidad.

El uso de estaciones de aprendizaje o “islas de aprendizaje”, constituye una valiosa herramienta a utilizar en el aula de historia. Su sencillo proceder consiste en la utilización de estaciones de trabajo por las que va rotando el alumnado, que irá trabajando de manera colaborativa las propuestas de cada una de las paradas. Este tipo de dinámicas, de la misma manera que la utilización de técnicas cooperativas, constituye una vía para abordar conceptos y construir bases sólidas sobre las cuales construir el pensamiento histórico, pudiendo incluir juegos sencillos de repaso o comentarios de texto a partir de fuentes primarias.

Las posibilidades de la aplicación de la metodología conocida como *Visual Thinking* son muy amplias en la enseñanza de la Historia, principalmente porque supone un enfoque que trabaja transversalmente destrezas como la competencia lingüística, la creatividad y la visibilización del pensamiento. En la red encontramos diseminadas interesantes propuestas como las que nos propone Garbiñe Larralde desde su blog “Dibujar para aprender” ofrece una gran variedad de recursos para llevar esta herramienta al aula o la docente Rosa Liarte que desde su blog “Lecciones de Historia” utiliza los cristales como lienzo para el *Visual Thinking* o en forma de “chuletas” para las pruebas escritas.

4. Propuesta de aplicación: ¿Es posible?

Como insistimos una y otra vez a lo largo de este trabajo, la práctica inexistencia de evidencias científicas que respalden la efectividad de la aplicación de metodologías activas en el aula contrasta con el impulso asumido desde las entidades educativas de mayor alcance para su inserción e implementación en el aula, así como propuestas de aplicación práctica.

La secuenciación que aquí presentamos parte de lo teórico para insertarse en lo práctico, siguiendo una metodología de investigación descriptiva, en torno al particular análisis del proceso de observación anecdótico y sistemático como docente en activo, la puesta en práctica y evaluación de algunos de los principios metodológicos integrados en lo que se conoce como metodologías activas y la evaluación de la propia práctica docente continua en un proceso de evaluación formativa y la evaluación del alumnado, siempre enfocada a obtener criterios constructivos que permitan adaptar el proceso de enseñanza al contexto en el que lo aplico.

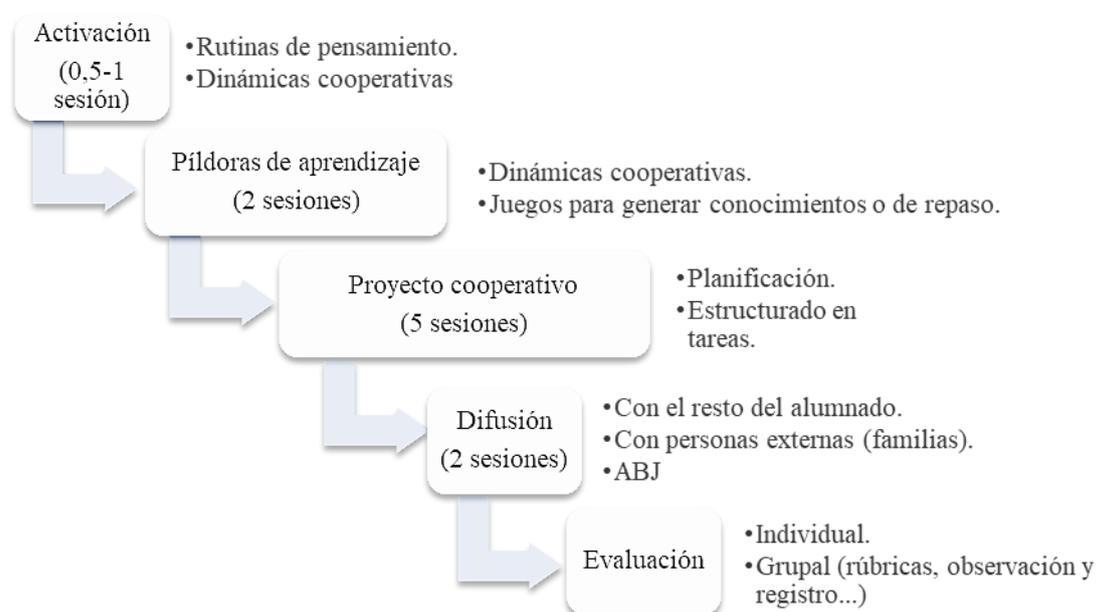


Gráfico 1: Propuesta de secuenciación de actividades para la implementación del ABP en la asignatura de Historia en Secundaria.

El conjunto de actividades recogidas se estructurarán en lo que conocemos como Situación de Aprendizaje, un programa estructurado organizado en torno a tareas o actividades sobre una línea de trabajo estandarizada que de manera general y aplicando el currículum vigente, nos llevará unas diez o doce sesiones de trabajo. El punto de partida siempre será el planteamiento curricular y la legislación educativa vigente regida por la LOMCE y la legislación autonómica, centrada principalmente en la distribución del currículum educativo en criterios de evaluación y en estándares de aprendizaje.

La propuesta aquí señalada sigue algunos de los principios formulados por David Merrill en su enunciación de cinco principios que configuran la adquisición de conocimientos y destrezas de aprendizaje (centralidad de la tarea, activación, demostración, aplicación e integración), integrando las herramientas y metodologías en una secuencia ordenada en la que prevalece la interacción de los individuos que conforman la comunidad de aprendizaje.

4.1 Activación

Esta primera toma de contacto, es el momento idóneo para crear un clima de trabajo motivador, procurando que sea la emoción la que invada esta inmersión en la Situación de Aprendizaje. La utilización de recursos TIC como vídeos o música, combinado con la realización colaborativa de rutinas de pensamiento como puede ser la creación de un titular de prensa (figura 2), la dinámica “Veo, pienso, me pregunto” o “Pienso, me intereso, investigo” (Gallardo y Novillo, 2017, pp. 164-169), pueden combinarse con dinámicas cooperativas como “1-2-4” o “lápices al centro”. En esta primera sesión, quedarán marcados los instrumentos de evaluación correspondientes y sus rúbricas, para que se conviertan en guías del proceso que deberán regir la planificación del trabajo del alumnado.



Figura 2: Modelo de dinámica “Pon un titular” en la que en equipos de trabajo crean un titular para el primer contacto con la Situación de Aprendizaje.

4.2 Píldoras de aprendizaje

En el caso de la Historia, y en función de mi experiencia como docente en activo en secundaria, debo sentar unas bases mínimas de contextualización histórica antes de trabajar de manera práctica por medio del ABP. Esa contextualización se desarrolla por

medio de lo que venimos denominando “píldoras de aprendizaje”, que sitúan en un contexto temporal, social, político... el periodo histórico que vamos a abordar. En el caso de no llevar a cabo metodologías que requieran un mayor alcance en su desarrollo (ABP, ApS), las píldoras de aprendizaje pueden estructurarse en tareas desarrolladas a lo largo de las sesiones, pudiendo utilizarse herramientas como las técnicas cooperativas, las estaciones de aprendizaje, el uso de juegos u otras herramientas.

Para el desarrollo de las píldoras junto con las técnicas cooperativas, utilizamos el sistema de Estaciones de Aprendizaje o “islas de aprendizaje”, en el que el alumnado rota por cada una de las estaciones numeradas, debiendo resolver la tarea en un tiempo determinado de entorno a 10 minutos. Los ejercicios en las estaciones varían pero de manera general establecemos el mismo número de paradas que de equipos y en función de esto, le conferimos mayor o menor tiempo de dedicación a cada una de las estaciones. El alumnado con su cuaderno personal o un cuaderno específico irá completando de manera individual o en grupos las tareas, que versarán sobre los contenidos abordados, como comentarios de texto históricos, análisis de fuentes arqueológicas, pequeños juegos para resolver o búsqueda de información en la Red.

4.3 Proyectos colaborativos

Teniendo en cuenta las características y el desempeño de las edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años, el desarrollo de proyectos requiere de una exhaustiva planificación de su trabajo y del nuestro como docentes para lo cual el diario de aprendizaje (figura 3) se convierte en una valiosa herramienta que puede ser incorporada a la rúbrica de evaluación, guía y fin del proceso. En este diario se detallan cada una de las tareas necesarias para llegar a su objetivo, así como un proceso continuo de autoevaluación individual y grupal. Recomendamos para la evaluación de proyectos colaborativos, el uso de rúbricas en el que se desgrane el criterio de evaluación así como elementos relacionados con las competencias trabajadas más en profundidad (competencia lingüística, cumplimiento de los roles asignados, planificación del trabajo y autonomía).



Imagen 3: Planificación del proyecto para los equipos, especialmente diseñado para cursos menos avanzados y que carecen de la autonomía suficiente para enfrentarse a una planificación exhaustiva (Fuente: Elaboración Propia)

La integración de los proyectos en una secuencia didáctica supone organizar las sesiones de tal forma que permita incluir todos los pasos que hemos citado anteriormente. En nuestro caso, planteamos productos que requieran de unas cuatro o cinco sesiones, siendo imprescindible en los primeros cursos de la ESO el seguimiento continuo del docente, que se convierte en guía del proceso, fomentando la adquisición de la autonomía individual y grupal. La posibilidad de englobar otras asignaturas en el proyecto, constituye un escenario casi utópico pero es posible si quedan bien determinadas las tareas o áreas del proyecto a trabajar en cada materia.

La manera de organizar la temática la realizamos asignando a cada grupo una porción de la situación de aprendizaje, para entre todos conformar la totalidad, siempre marcando pautas de trabajo claras a partir de tres cuestiones: ¿Qué queremos? ¿Qué necesitamos? ¿Qué tareas hay que llevar a cabo para llegar al producto final?

Algunas de las propuestas llevadas a cabo en el aula las podemos resumir en las siguientes:

- Diseño de un Scape Room (Imagen 3). Utilizando lenguaje codificado y otros recursos, los grupos deben crear un Scape Room temático.
- Elaboración de un esquema siguiendo la metodología Visual Thinking.
- Creación de juegos de mesa, con narrativa histórica, tablero e instrucciones.
- Escribir un cuento conjunto y realizar una narración y actividades para las familias o alumnado de niveles inferiores.
- Elaboración de un cómic digital.
- Simulaciones históricas. En nuestro caso las implementamos partiendo de una escena concreta que deben representar en una sesión después de un trabajo previo de investigación. A modo de ejemplo en el curso de 2º de la ESO llevamos a cabo un taller de “Amores griegos” escenificando mitos clásicos y en 4º de la ESO a modo de conclusión de la Situación de Aprendizaje de un punto polarizado en la Guerra Fría, celebramos una manifestación pacifista.

4.4. Difusión

Finalmente es esencial la difusión del proyecto desarrollado, como paso final de cualquier instrumento de evaluación, más si cabe en el caso de proyectos. Partiendo de nuestra práctica estos cursos, hemos comprobado como resulta especialmente motivador el difundir su mensaje ante personas externas al aula, por lo que acostumbramos a invitar a familiares como espectadores, abriendo las fronteras de nuestra aula más allá de las limitaciones físicas y sociales que nos imponemos. Para la difusión puede utilizarse la exposición clásica o mismamente, utilizar técnicas cooperativas, como el *Carousel Feedback* (Kagan, 2015) en el que los espectadores y equipos rotan de un equipo a otro dejando un *feedback* al finalizar.

4.5. Evaluación

Llegados a este punto, debemos hacer referencia al asunto más controvertido en relación a la puesta en práctica de metodologías activas en el aula, la evaluación. Partiendo de los requerimientos del criterio o criterios de evaluación correspondientes,

obtendremos calificaciones a partir de rúbricas de evaluación así como en la observación y registro del avance de nuestro alumnado, a lo que podemos añadir, pruebas individuales como informes a incluir en su portfolio personal o pruebas escritas, en las que incidiremos en su aspecto competencial en el uso de las estrategias propias de nuestras herramientas como historiadores e historiadoras (tratamiento y uso de fuentes, elaboración de hipótesis, emisión de opiniones...). Nuestra conclusión en este aspecto es que en la variedad reside el secreto, debemos buscar nuevas estrategias de evaluación que fomenten tanto la competencia histórica como el conjunto de competencias clave, dando lugar a un abanico heterogéneo de instrumentos de evaluación que engloben la diversidad real del aula.

No debemos olvidar la evolución constante de nuestra práctica docente llevada a cabo en base a la observación sistemática diaria, a las entrevistas al finalizar cada situación de aprendizaje (utilizando la aplicación *Google Form*) y una encuesta final en torno a la metodología y dificultades.

5. Conclusiones: ¿Es posible?

Los resultados obtenidos a partir de la observación sistemática de la implementación de metodologías activas son determinantes teniendo en cuenta el contexto de trabajo. Ante un alumnado de las características que expuestas (nula motivación, carencia de metas y objetivos vitales, disrupción...) debemos enfatizar el aspecto competencial de nuestra materia, sin olvidar lo curricular evidentemente, pero utilizándolo como medio y no como fin en sí mismo. Puesto que evaluar una práctica eminentemente competencial es una misión casi imposible, insistiremos en los resultados a partir de nuestra observación y en la evaluación del propio alumnado que, a lo largo de estos tres cursos, valoran muy positivamente la puesta en práctica de un entorno orientado a la acción y a la interacción.

Junto con la evaluación positiva realizada por el alumnado, el hecho en el que nos gustaría incidir es en el descenso significativo de los problemas de disrupción en el aula, generando un clima de convivencia positiva y armónica que permite construir un entorno favorable al trabajo y al aprendizaje.

Las perspectivas de futuro que se nos plantean vienen determinadas por la apertura de nuevas líneas de investigación a través de uso de cuestionarios y otros métodos de análisis sobre la efectividad en el alumnado a corto y medio plazo; aunque debemos

insistir en que medir el impacto de este tipo de acciones en el aula es sumamente difíciles. Por otro lado, se hace necesario abrir nuevas sendas de trabajo desde el propio aula, fomentando la colaboración entre grupos de investigación del entorno universitario y el profesorado, generando sinergias positivas a favor de seguir buscando nuevas vías de enseñanza de la Historia en todos los niveles, así como potenciar la proyección de la investigación en el área a través de las publicaciones de alto impacto (Gómez-Carrasco et al., 2019).

Ofrecer un pasado abierto, sin una interpretación única que permita el navegar de las mentes gestantes de una conciencia crítica y no ofrecer un pasado hermético claustrofóbico en el que sólo cabe una interpretación posible, crea una Historia abierta a nuestro alumnado y al presente. La Historia existe para tocarla, saborearla y manipularla. Enseñemos a pensar a nuestro alumnado que existen tantas historias como mentes pensantes entre las paredes de nuestra aula.

6. Referencias

- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo-receptivo de los estudios de público*. Nuevos escenarios en Educación. AIQUE.
- Batlle, R. (2018). El impulso del aprendizaje-servicio desde los ayuntamientos. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 8(5).
- Bernal, M. C. y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, 14, 101-106. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero, *Aprender y pensar la historia* (pp.71-98). Amorrortu.
- Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Trea.
- Gallardo, J. M. y Novillo, M. A. (2017). Aprender Historia con rutinas de pensamiento. *Clío* 43. *History and History teaching*.
- Gómez-Carrasco, C., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>

- Gonzalo-Iglesia, J. L., Lozano-Monterrubio, N. y Prades-Tena, J. (2018). Evaluando el uso de juegos de mesa no educativos en las aulas: Una propuesta de modelo. *Communication Papers*, 14(7), 37-48.
- Gudín, E. y Chávarri, S. (2019). Fotografía en el aula para el desarrollo del pensamiento histórico. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 19-36. <https://doi.org/10.7203/dces.37.13316>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.J. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, S. (2015). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based. *Learning. Educational Leadership*, 68(1).
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez-Carrasco, C. J. (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Luna, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 13, 161-181. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8>
- Meseguer, A. J., Arias, L. y Egea, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 65-82. <https://doi.org/10.7203/dces.33.11003>
- Meseguer, A. J., Caballero, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.), *Y la arqueología llegó al aula* (pp.25-46). Trea.
- Miralles, P. y Rodríguez, R.A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia en España. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95. <https://doi.org/10.1344/ihe.2015.0.%25p>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la región de Murcia. En P. Millares, C. J.Gómez-Carrasco y R. A. Rodríguez (ed.), *La Enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp.211-234). Universidad de Murcia.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Morón, A. C. (2015). *La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13129>
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. GRAÓ.
- Perkins, D. y Tishmann, S. J. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.

- Prats, L (2012). El patrimonio en tiempos de crisis. *Revista Andaluza de Antropología*, 2, 68-85.
- Pujolás, P. y Lago, J. M. (coord.), Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A. y Rodrigo, C. (2008). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*. Universidad de Vigo.
- Rodríguez Pérez, R. A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia?. Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-2019. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Ruiz Zapatero, G. (1998). Enseñando arqueología... ¿Hay algo que decir?. *Arqueoweb*, 0. 1-15.
- Ruperto, J. S. (2019). Un proyecto cooperativo en Historia Aprendizaje por servicio en el contexto universitario. En R. Roig-Vila (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 397-406). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats (dirs) y C. J. Gómez-Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp.23-48). Graó.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*(9), 83-99.
- Vergara Ramírez, J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.
- Wilson, S. M. (2001). Research on history teaching. En A. V. Richardson (ed). *The handbook on research on teaching* (pp. 527-544). Mcmillan.

Publicado bajo licencia Internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

