



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

“Aprendemos a través de la investigación”

***Propuesta para el uso de la investigación como recurso didáctico para el
aprendizaje significativo de la Geografía e Historia de 1º ESO***

“We learn through the investigation”

***Proposal to use the investigation as educational resource to the
meaningful learning process of 1º ESO´s Geography and History subject***

Alumno/a: Aura Fernández Tabernilla

Especialidad: Geografía, Historia y Filosofía

Director/a: José Manuel Ruiz Varona

Curso académico: 2017/2018

Fecha: 25/06/2018

Índice

RESUMEN.....	3
ABSTRACT	3
1. La investigación como recurso didáctico de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria: objetivos, hipótesis y metodología	4
2. El marco contextual: maridaje entre el currículo oficial de Geografía e Historia y las metodologías magistrales/expositivas	7
2.1. El <i>currículum</i> LOMCE de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	8
2.2. El dominio del método de enseñanza-aprendizaje magistral en el aula de Geografía e Historia	11
3. Por un camino alternativo: la investigación como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de Educación Secundaria. 14	14
3.1. Investigación en la enseñanza secundaria: una metodología clave para un aprendizaje significativo	14
3.2. La metodología de investigación en la enseñanza de la Geografía e Historia.....	18
3.3. El ABP: un marco para la aplicación de la investigación en la didáctica de la Geografía e Historia	21
4. Propuesta didáctica: “¡Jugando a ser historiadores! Un viaje por el mundo del Mediterráneo antiguo”	24
4.1. Bases para la propuesta didáctica.....	24
4.2. Estructura interna y orientaciones didácticas.....	26
4.2.1. Unidades didácticas.....	27
4.2.2. Objetivos y contribución a las competencias clave.....	28
4.2.3. Explorando las ideas previas del alumnado: ¿Qué saben los alumnos sobre los pueblos del Mediterráneo antiguo?.....	30
4.2.4. Desarrollo de la tarea didáctica: actividades de enseñanza-aprendizaje.....	33
4.2.5. Orientaciones para la evaluación	40
4.2.6. Guía de aprendizaje para el alumnado.....	44
5. Conclusiones.....	46
6. Bibliografía.....	47

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



RESUMEN

La enseñanza de la Geografía e Historia en los centros de educación Secundaria se suele caracterizar por lecciones magistrales que priman no sólo la pasividad del alumnado, sino también el aprendizaje de los contenidos a través de la memorización y la repetición. El desarrollo de metodologías didácticas como el ABP, por ejemplo, pone de manifiesto la necesidad de romper con dichas lecciones y favorecer la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. Dentro del marco del ABP, concretamente, la investigación se revela como un recurso interesante para el desarrollo académico y personal del alumnado. A través de la investigación, los alumnos no sólo pueden adquirir conocimiento significativo de la materia en cuestión, sino también generar un pensamiento propio y analítico sobre cuestiones sociales relevantes que les permita, a su vez, participar activa y conscientemente en la comunidad. En el presente trabajo se plantea una propuesta didáctica para el estudio, por parte del alumnado de 1º ESO, de las antiguas civilizaciones del Mediterráneo a través del método investigador y dentro del marco del ABP.

Palabras clave: Investigación, Aprendizaje significativo, ABP, Civilizaciones del Mediterráneo antiguo.

ABSTRACT

The teaching of the Geography and History subject in the Secondary education centres is usually characterized by magistral lessons, which give priority to not only the student body's passivity, but also the learning of the contents through the memorizing and the repetition. The development of educational methodologies such as the PBL, for example, brings to light the necessity of break up with the lessons aforesaid and favour the students' active participation in the construction of their own learning process. Inside the PBL frame, in particular, the investigation reveals itself as an interesting resource to the academic and personal development of the student body. Through the investigation, students can not only acquire meaningful knowledge of the subject in question, but also generate an own and analytical thought about relevant social issues that allows them, in turn, participate actively and consciously in their

community. In this project we set out an educational proposal to the study, on the part of the 1º ESO student body, of the antique Mediterranean civilizations through the researcher method and inside of PBL frame.

Key words: Investigation, Meaningful learning process, PBL, antique Mediterranean civilization.

1. La investigación como recurso didáctico de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria: objetivos, hipótesis y metodología

¿Por qué la investigación en la escuela?, ¿En qué consiste la metodología investigadora en los centros educativos?, ¿Para qué llevarla a cabo en los centros de Educación Secundaria?, ¿Por qué es interesante utilizar dicha metodología como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia?, ¿Qué beneficios representa para los alumnos hacer investigación? Éstas son algunas de las preguntas que se tratarán de responder a lo largo del presente TFM. En este capítulo se presentarán, asimismo, las razones que han llevado a la elección del tema del trabajo, la metodología que se ha seguido, así como los objetivos e hipótesis que se han planteado.

Dicho lo cual, para la realización de este trabajo hemos planteado los siguientes objetivos:

- Analizar la realidad de la enseñanza de la Geografía e Historia en los centros de Educación Secundaria, atendiendo tanto al currículum oficial de la materia, como a los métodos de enseñanza-aprendizaje más comúnmente utilizados, con el fin de establecer un estado de la cuestión como punto de partida.
- Poner las bases para plantear la metodología investigadora como un recurso didáctico alternativo para afianzar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia que experimenta el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Establecer estrategias que permitan avivar el interés y la curiosidad del alumnado de la ESO por la investigación, así como incentivar su gusto por la disciplina social.

- Realizar una propuesta didáctica dentro del marco metodológico del ABP, que tenga como eje conductor la investigación y promueva el respeto mutuo entre compañeros y el desarrollo, por parte del alumnado, del pensamiento crítico-creativo.

En lo que respecta a las hipótesis, hemos planteado varias que tienen relación directa con los objetivos marcados:

1. La introducción de la investigación histórica como método de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en los centros de Educación Secundaria, favorece no sólo un incremento del conocimiento significativo en lo relativo a ambas disciplinas, sino también una mayor comprensión y valoración de las mismas por parte del alumnado.

2. El uso de la metodología investigadora como recurso didáctico de la Geografía e Historia beneficia tanto la implicación, como la participación activa y directa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

3. El estudio de la Geografía e Historia orientado a temáticas sociales actuales y relevantes a través del ABP, conlleva la transformación de los contenidos de dicha materia en un conocimiento efectivo que, en última instancia, favorece el desarrollo del pensamiento analítico, comprometido y concienciado de los estudiantes.

4. La investigación no tiene porqué ser una metodología exclusiva del ámbito universitario. Es posible introducirla en los centros de Enseñanza Secundaria y enseñar al alumnado más joven, 1º ESO, cómo utilizarla. Para ello, el docente debe adoptar un papel de guía, alguien que ayude a los estudiantes a progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la realización del presente TFM, ésta se divide en dos fases que se distribuyen, a su vez, en diversas actuaciones:

FASE 1. Documentación

Realización de un estado de la cuestión a través de una revisión de: la bibliografía académica, la normativa vigente, la realidad didáctica de las aulas de Geografía e Historia, las propuestas pedagógicas implementadas en centros educativos y/o sugeridos por docentes de Ciencias Sociales,

1. Análisis crítico del currículo de Geografía e Historia de la Comunidad Autónoma de Cantabria (Decreto 38/2015, de 22 de mayo).
2. Reflexión sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje habituales en las aulas de Geografía e Historia de los centros de Educación Secundaria.
3. Revisión de la bibliografía académica relativa tanto al ABP, como a la implementación de la metodología investigadora en el marco de la enseñanza de la Geografía e Historia.

4. Exploración de propuestas didácticas integradas en el ABP de profesores de Geografía e Historia y llevadas a cabo en diversos cursos de la ESO.

FASE 2. Propuesta didáctica

Esbozo de una propuesta didáctica que aúne los resultados de la fase de documentación y que tenga en cuenta el conocimiento previo del alumnado

1. Análisis del conocimiento previo del alumnado sobre las civilizaciones del Mediterráneo antiguo mediante la realización de un cuestionario-sondeo en la plataforma online *Kahoot*.
2. Diseño de una propuesta didáctica en la que, utilizando como marco educativo el ABP, se introduzca la investigación en la enseñanza de la Geografía e Historia de 1ºESO, como eje conductor de los contenidos de la materia.

La elección de 1º ESO se debe a que consideramos imprescindible sentar unas ciertas bases en la formación académica y personal del alumnado. En otras palabras, si conseguimos cimentar en el primer curso de secundaria una serie de conocimientos previos sobre la metodología investigadora, en los cursos sucesivos los alumnos contarán con unos referentes innegables que sin duda alguna podrán desarrollar y ampliar en sus proyectos generales de aprendizaje.

2. El marco contextual: maridaje entre el currículo oficial de Geografía e Historia y las metodologías magistrales/expositivas

Todo lo relativo a la materia de Geografía e Historia -antes denominada *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* -: el modo en que la comunidad educativa la concibe, el currículum que configura su contenido académico e, incluso, la manera en la que se enseña a los alumnos, parece haberse “congelado en el tiempo”. A pesar de la evolución que ha experimentado el sistema educativo español -reflejada en las numerosas leyes educativas aprobadas desde 1970-, así como el desarrollo de los actuales métodos pedagógicos, que buscan nuevas formas de aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje y de incentivar la curiosidad de alumnado y su motivación por el estudio, las aulas de las Ciencias Sociales han mantenido cierta homogeneidad a lo largo del tiempo.

2.1. El currículum LOMCE de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)¹

Desde su entrada en vigor, el 30/12/2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha sido objeto de múltiples críticas por parte de amplios sectores de la comunidad educativa española. Una crítica protagonizada, sobre todo, por el profesorado en su conjunto y diversas asociaciones de madres y padres (AMPAS), que ha tenido eco en la comunidad académica, siendo ampliamente rechazada por filósofos, economistas, historiadores o investigadores en ciencias experimentales.

En lo que respecta a la asignatura que aquí nos ocupa, ésta recupera con la LOMCE su antigua nomenclatura de *Geografía e Historia*, prescindiendo de la referencia a las Ciencias Sociales, algo que ya avanza un determinado enfoque de la materia. Un cambio que es ya de por sí toda una declaración de intenciones, pues los contenidos de ambas disciplinas están bien diferenciados y separados durante los cuatro cursos de la ESO. Es más, los criterios de organización y secuenciación de los contenidos impartidos en la materia, responden a la estructura tradicional de las disciplinas de referencia. Dicho de otro modo, la organización de los contenidos de la asignatura invita inequívocamente a seguir el criterio expositivo habitual que, en lo que se refiere a la Historia, se refleja en la ya manida secuenciación cronológica lineal -desde la Prehistoria a la Actualidad-; mientras que, en el caso de la Geografía, se ve en la disposición de los bloques atendiendo a la clásica y enciclopédica división en los geofactores clásicos de la Geografía física y la Geografía humana:

[...] la Geografía se organiza, en el primer ciclo (cursos 1º, 2º y 3º de ESO), en los bloques *El medio físico* y *El espacio humano*, mientras que la Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo en un tercer bloque denominado *La Historia*, [...] a lo largo de los cursos de la ESO. El 4º curso de la ESO se dedica exclusivamente a Historia. [...] En el primer curso de la ESO, la Geografía se centra en el estudio de la totalidad del primer bloque de contenidos que lleva por título "*El medio físico*" por lo que se concretará en el estudio de la

¹En el análisis y desarrollo de este epígrafe hemos decidido utilizar el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, reflejado en el BOC extraordinario número 39 del 05/06/2015, pues es en esta Comunidad Autónoma donde se ha llevado a cabo el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria al que se debe el presente TFM.

Tierra, su representación, los componentes básicos del relieve, el relieve de España y mundial, el clima y las zonas bioclimáticas. El bloque de Historia aborda el estudio de la Prehistoria, las primeras civilizaciones urbanas y la antigua Grecia. En el segundo curso de la ESO la Geografía, en el bloque *El espacio humano* dedicado al estudio del espacio geográfico español y mundial, se estudiarán los aspectos referidos a la población, la organización territorial y el urbanismo. En el bloque de Historia se estudia Roma y la Edad Media. En el tercer curso de la ESO se estudiará, dentro de la parte correspondiente a la Geografía, los sistemas y sectores económicos, así como su impacto medioambiental y el aprovechamiento de los recursos naturales en relación con el desarrollo sostenible. Todo ello dentro del bloque titulado *El espacio humano*. Respecto al bloque de Historia se estudiará la Edad Moderna. El curso de 4º de ESO está dedicado en exclusiva al estudio de la Historia Contemporánea, Universal y de España. Partiendo del Antiguo Régimen y la aparición de la Ilustración [...], se desarrolla en este curso el aprendizaje de los procesos revolucionarios políticos, sociales y económicos del siglo XIX [...], los conflictos e ideologías que caracterizan el siglo XX [...], las características de la sociedad del siglo XXI [...] y una visión de la utilidad de las ciencias sociales para preparar el futuro [...]. (BOC, 2015: 2994-2995).

El currículo básico de la materia es parco a la hora de señalar la importancia de los conocimientos sociales en la formación integral del alumnado². Además, y tal como indica De Miguel-González (2016):

[...] es evidente la ausencia de referencias a la complejidad de hechos y procesos sociales, a la multicausalidad, al tratamiento de la información, a la comparación y valoración de espacios y sociedades diversas [...] no entra a reconocer la importancia de la interdisciplinariedad en el proceso de construcción de las Ciencias Sociales (59-60).

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje *per sé* de la asignatura, éste se apoya en una ingente acumulación de acontecimientos, datos e información genérica -de hecho, la formulación de algunos contenidos es demasiado amplia y poco rigurosa³-, así como en una cantidad no menos desproporcionada de actividades, encuadradas bajo el rótulo de “estándares de

²El aprendizaje, por parte de los alumnos, de las Ciencias Sociales es imprescindible para que éstos puedan obtener competencias ciudadanas, se preparen para una vida social activa, o desarrollen una conciencia histórica y un pensamiento crítico que les permita crecer como adultos solidarios, respetuosos y tolerantes.

³Por ejemplo, desde el punto de vista cronológico: “El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Ejemplos: Francia, Inglaterra, España” (BOC, 2015: 3013).

aprendizaje⁴". Asimismo, muchos de estos estándares de aprendizaje plantean serias dudas acerca de su eficacia educativa, ya que incluyen tareas que se encuadran dentro del plano puramente mecánico y memorístico:

[...] Enumera y describe las peculiaridades del medio físico español; [...] Distingue etapas dentro de la Historia Antigua; [...] Describe las principales características de las etapas históricas en las que se divide la historia de Egipto y los relaciona con las reinas y faraones más relevantes; [...] Resume elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa; [...] Realiza un esquema con las principales características de la Alta Edad Media Europea; [...] Describe la organización de un feudo; [...] Describe características del arte románico, gótico e islámico; [...] Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época; [...] Enumera las distintas transformaciones que se produjeron en el medio físico de Cantabria; etc. (BOC, 2015: 2998-3013).

Y otras tan genéricas, abiertas, diversas y dispersas -las cuales suelen demandar que los alumnos no sólo tengan conocimientos complejos de la materia en cuestión, sino que sean capaces de llevar a cabo elaboraciones muy completas, imposibles de realizar en el tiempo disponible de la clase-; que difícilmente garantizan la adquisición de conocimientos históricos y geográficos rigurosos y útiles:

[...] Identifica distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferente tipo de fuentes históricas; [...] Realiza una lectura comprensiva de distintos textos sobre la esclavitud (Aristóteles) y los contrasta con la actual Convención contra la Esclavitud o la Declaración Universal de los Derechos Humanos; [...] Compara entre países la población europea según su distribución, evolución y dinámica; [...] Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de internet o de medios de comunicación escrita; [...] Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos; [...] Establece, a

⁴Los estándares de aprendizaje de la LOMCE están absolutamente parcelados y distribuidos por áreas, lo que sin duda alguna dificulta el desarrollo de proyectos de trabajo o de metodologías de corte interdisciplinar. De hecho, una de las críticas fundamentales que se hace a la cuestión de los estándares reside, precisamente, en la jerarquización de los conocimientos en función de cuáles se consideran mínimos y cuáles no:

Hasta qué punto podemos decidir la frontera entre un aprendizaje imprescindible y otro que no lo sea, [...]. [...] en la educación obligatoria están todos los alumnos, por lo que hay que andar con cuidado con cualquier proceso homogeneizador, ya que la diversidad es natural y el sistema educativo debe responder de forma coherente ante ella, [...] (Bernal-Agudo: 2015: 7).

través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo; [...] Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras; [...] Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores (BOC, 2015: 3003-3014).

En definitiva, la LOMCE ha reducido la enseñanza de la Historia a “[...] un exceso de contenidos; esencialismo nacionalista; monótona reiteración de una interminable historia general [...] junto con una propuesta desmesurada de actividades. Con lo que, [...], solo se podrán lograr conocimientos declarativos y superficiales, no otros que puedan ser aplicables” (López-Facal, 2014: 283). Al mismo tiempo, sigue basando la enseñanza de la Geografía en el planteamiento de “los contenidos de una Geografía descriptiva, prácticamente desechada hace muchos años en todos los niveles educativos por su obsolescencia e ineficacia formativa, que apenas considera las interrelaciones entre [...] diversos componentes” (Rodríguez-Domenech, 2015: 430); consiguiendo de este modo la perpetuación de una visión de la propia disciplina como excesivamente descriptiva y localista, sin articulación alguna con los contenidos históricos.

2.2. El dominio del método de enseñanza-aprendizaje magistral en el aula de Geografía e Historia

Se puede afirmar que hay tantos métodos de aprendizaje como profesores. Ni existe una identidad única de los docentes, ni las realidades pedagógicas son unicasales. La cosmovisión pedagógica se caracteriza, de hecho, por su amplitud y diversidad, habiendo numerosas concepciones sobre lo que es *enseñar* y *aprender*, así como una importante variedad de principios metodológicos (individualidad, autonomía o creatividad).

El hecho de que haya cada vez más métodos de enseñanza-aprendizaje alternativos poniéndose en práctica en las aulas de los centros educativos actuales, demuestra que los profesores y pedagogos son conscientes de que la tradicional clase-conferencia, cuya finalidad es la transmisión de conocimientos y la activación de los procesos cognitivos en el estudiante, no sólo ha dejado de ser efectiva, sino que tampoco responde a las necesidades de la sociedad del

siglo XXI. De esta forma, han ido surgiendo metodologías didácticas que se centran en el alumno y fomentan su implicación activa en la construcción del conocimiento, adquiriendo en el proceso habilidades socio-personales que le permitan desarrollarse como una persona analítica, autónoma y empática. Pues bien, entre los métodos principales de enseñanza-aprendizaje, destacan (De Miguel, 2005: 83):

- Estudio de casos: consecución de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- Resolución de ejercicios y problemas: ejercicio, ensayo y puesta en práctica de los conocimientos previos.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)⁵: desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- Aprendizaje orientado a proyectos: realización de un proyecto para la resolución de un problema mediante la aplicación de las habilidades y los saberes adquiridos.
- Aprendizaje cooperativo: desarrollo de aprendizajes activos y significativos por medio del trabajo colaborativo.
- Contrato de Aprendizaje: desarrollo del aprendizaje autónomo.

Dicho esto, a lo largo de mi experiencia personal en la Educación Secundaria -bien como alumna en el instituto, bien como profesora durante las prácticas del Máster-, he podido comprobar cómo el método expositivo⁶, o lección magistral, sigue siendo la norma predominante en las aulas de Geografía e Historia.

La dinámica que rige este método es clásica, repetitiva y cómoda para el profesor, pues no requiere demasiada preparación previa por su parte. Es decir, aunque no es extraño que los profesores que se decantan por la lección

⁵Tratamos de manera específica este método de enseñanza-aprendizaje en el epígrafe 3.

⁶Este método se construye en torno a la idea de que el profesor es una "autoridad científica en la materia". Por tanto, la responsabilidad del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje cae, casi en su totalidad, sobre la figura del docente, quien se convierte, así, en el protagonista de la clase. Con todo, se trata de una metodología que, a pesar de mostrar algunas ventajas -la atención de grandes grupos al mismo tiempo, la adecuación de los hechos e ideas reflejados en los manuales al contexto y realidad de la clase, o el ahorro en medios-, se caracteriza sobre todo por sus inconvenientes: escasa participación del alumnado, no atención a los ritmos individuales, no control del progreso del alumno o no facilitación del aprendizaje autónomo.

magistral se apoyen en recursos didácticos como las presentaciones o la documentación adicional, suelen centrar sus clases en la exposición verbal de los contenidos puramente académicos y teóricos de la asignatura. Esta dinámica implica que son los propios docentes los principales encargados de que los alumnos integren y comprendan los temas a tratar. Por tanto, una de sus tareas más importantes es la elaboración de una explicación organizada, coherente y accesible, capaz de captar el interés y la atención del alumnado, así como de “despertar” en él los conocimientos previos con los que se relacionan los contenidos de dicha explicación. Por ende, para garantizar la eficacia de esta metodología, los profesores deben poner especial atención tanto a los objetivos y a las conductas que realicen para transmitir la información al alumnado⁷, como al tipo de recepción y respuesta de éste hacia los mensajes recibidos⁸.

Desde nuestro punto de vista, la utilización del método expositivo como eje sobre el que articular la enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia impone sobre esta materia una sensación de inmovilismo, pasividad e inmutabilidad que, sin duda alguna, se acaba contagiando a los estudiantes. Éstos ven Geografía, no digamos ya la Historia, como algo que es “siempre lo mismo” y en lo que no pueden participar. Creemos que es necesario desterrar esta visión nociva de la materia, mostrar a los alumnos que aprender dichas disciplinas no sólo puede ser divertido -a través de técnicas que hagan uso del visionado de películas, los juegos de cartas, el *role playing* o el Trivial⁹, por ejemplo-, sino que es necesario para su propio desarrollo personal como individuos crítico-creativos.

⁷Ambos requisitos están en relación con la afinidad existente entre los profesores y el alumnado. Después del alumno, el docente es la figura más importante y determinante del sistema educativo, pues es quien condiciona lo que va a ser el aprendizaje y el desarrollo académico-personal de los estudiantes.

⁸El método expositivo presenta varios problemas inequívocos que afectan directamente al seguimiento y comprensión de la explicación por parte del alumnado como pueden ser, por ejemplo, los fallos de audición, que pueden traducirse en errores a la hora de tomar apuntes, o la dificultad para discernir qué dato es relevante y cuál es más anecdótico, en el caso de que el docente no los señale.

⁹Hablamos sobre la *gamificación* en el epígrafe 4.

3. Por un camino alternativo: la investigación como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de Educación Secundaria

Dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje en los centros de Educación Secundaria, la investigación -especialmente en el marco del ABP-, se torna como una metodología didáctica relevante, sobre todo para el estudio de la asignatura de Geografía e Historia. A través de la indagación de cuestiones que revierten relevancia en la actualidad, los alumnos no sólo adquieren un conocimiento significativo de las mismas, sino que desarrollan un pensamiento crítico propio que les permite una participación social activa.

3.1. Investigación en la enseñanza secundaria: una metodología clave para un aprendizaje significativo

El protagonismo del *aprendizaje significativo* se sitúa principalmente en el alumnado. En este tipo de aprendizaje, el estudiante aprovecha sus conocimientos y habilidades para encontrar y construir nuevos saberes a través de la investigación y el trabajo autónomo. En otras palabras, y según el pedagogo estadounidense David Ausubel, se trata de un modelo de aprendizaje en el que el alumnado relaciona, a través de un proceso de reajuste y reconstrucción, la información y los datos nuevos con los conocimientos ya adquiridos:

The essence of the meaningful learning process, [...], is that new symbolically expressed ideas (the learning task) are related in a nonarbitrary, and nonverbatim fashion, to what the learner already knows (his cognitive structure in a particular subject-matter field), and that the product of this active and integrative interaction is the emergence of a new meaning reflecting the substantive and denotative nature of this interactive product (Ausubel, 2000: 67-68).

La importancia del aprendizaje significativo frente al aprendizaje receptivo, ha sido uno de los puntos sobre los que más se ha insistido durante nuestra formación en el Máster como futuros docentes. Una y otra vez se nos ha reiterado la idea de que el profesor debe ser un *guía* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alguien que no sólo oriente al alumnado y se asegure de despertar

la curiosidad y el interés del mismo, sino que también ayude a filtrar y “pulir” los conocimientos que éste tiene y va obteniendo. Esta figura del profesor-guía es habitual del aprendizaje significativo, no así del receptivo, en el que el alumnado adopta un rol pasivo y el docente es el encargado de transmitir los diversos saberes y de calificar el progreso en la adquisición de dichos saberes.

Pues bien, si entendemos que: a) el conocimiento es por naturaleza significativo, en tanto que es producto de un proceso psicológico cognitivo que implica la interacción entre ideas culturales de trasfondo, experiencias socio-personales y saberes académicos, cuya finalidad es el desarrollo psicológico e intelectual de la persona; b) la obtención e integración de dicho conocimiento es uno de los objetivos esenciales de los centros educativos; y c) la imagen del profesor-guía antes descrita es fundamental para la consecución de todo lo anterior; veremos que la investigación se dibuja como una metodología didáctica más que interesante para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante.

En palabras de Lawrence Stenhouse (1987: 28), la investigación es: “[...] una indagación sistemática y autocrítica. [...] basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; [...] se trata de un curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia”. Esta afirmación ofrece la clave de por qué la investigación es crucial para la construcción y el progreso del conocimiento en general. La investigación se nutre de la necesidad humana de resolver los dilemas que le producen las dudas, preguntas e inquietudes que va generando desde la infancia. La formulación del interrogante es, entonces, el primer paso de todo procedimiento investigador, ya que sólo se puede lograr una respuesta poniendo en práctica habilidades y saberes previos, así como haciendo uso de los recursos disponibles.

A pesar de que podría decirse que en la actualidad el acto de investigar está relativamente normativizado –antes de tomar cualquier decisión, por ejemplo, siempre miramos los “pros y contras” de una situación o buscamos las diferentes versiones que existen sobre una cuestión-, se sigue considerando la investigación como algo “elitista”, algo que pertenece únicamente a la comunidad académica, la cual es la encargada de producir conocimiento a través de la

innovación permanente. Sin embargo, a medida que los científicos iban participando cada vez más en la docencia -en la universidad, los investigadores deben hacer ambas cosas: publicar e impartir clase-, el proceso de investigación se fue incorporando a las aulas, hasta el punto de convertirse en parte indispensable del currículum en los niveles pre y post doctorales (Ruiz-Ocampo, 2012: 35).

Con todo, hoy en día la metodología investigadora ha traspasado las fronteras de la Educación Superior, hallándose también en el ámbito de la Educación Secundaria, más concretamente en el nivel de Bachillerato. Se considera que el alumnado de dicho nivel tiene las habilidades suficientes y los conocimientos previos necesarios para integrar distintos ángulos de una cuestión o problemática. No obstante, somos de la opinión de que es posible incorporar esta metodología en los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, siempre y cuando se adecúen los objetivos de la investigación a la realidad del alumnado de la ESO -teniendo en cuenta los conocimientos presentes en cada curso y las habilidades y competencias de los estudiantes-, y se lleve a cabo con la ayuda del profesor-guía, quien debe desarrollar unas pautas de trabajo específicas para el alumnado.

Como es obvio, no se puede esperar que, en el contexto de la ESO e incluso del Bachillerato, el alumnado consiga generar nuevos conocimientos. Pretender lo contrario sólo acarrearía frustración por parte de los estudiantes, ya que las expectativas impuestas por el docente serían demasiado altas. En los cursos de la Enseñanza Secundaria, hay que iniciar a los estudiantes en el nivel más elemental de la investigación, la indagación, en donde investigar implica, sobre todo, conocer y emplear técnicas formales para ponerlas al servicio del aprendizaje autónomo (Ruiz-Ocampo, 2012: 38). De esta forma, se consigue preparar al estudiante para: a) desarrollar e integrar un conocimiento general del área o disciplina; y b) profundizar en ese conocimiento inicial, con miras a proveer al alumnado de los elementos necesarios para la toma de decisiones profesionales o la adquisición de una conciencia crítica, lógica y global.

Sin embargo, llevar al aula metodologías didácticas dinámicas que promuevan la participación activa del alumnado, no sólo requiere un gran

esfuerzo, sino también una importante inversión de tiempo por parte del profesor. En este sentido, la investigación no es menos, ya que el trabajo de preparación previo a la actividad que el docente tiene que llevar a cabo es esencial. Para poder desarrollar una metodología investigadora, que beneficie un proceso de enseñanza-aprendizaje completo y holístico que cumpla con los objetivos marcados por el currículum oficial y por el propio profesor, éste tiene que elaborar un plan de trabajo detallado, en donde indique las pautas a seguir durante la realización del estudio, así como los puntos clave del tema o cuestión objeto de la investigación. Asimismo, el docente, en calidad de profesor-guía, debe preparar una serie de estrategias que ayuden al alumnado a reconocer, adaptarse y aprender a ejecutar protocolos característicos de la labor investigadora como, por ejemplo, (Menoyo, 2010: 56-57):

- Redacción y exposición de los resultados de la indagación.
- Utilización de programas informáticos adecuados a lo largo del proceso de indagación, así como elección de fuentes de consulta diversas y pertinentes.
- Planteamiento de preguntas e hipótesis sobre las que construir el estudio.
- Análisis y filtrado de la información obtenida, así como elaboración de conclusiones.
- Aplicación de metodologías de investigación interdisciplinarias.
- Redacción de bibliografía, etc.

La utilización de metodologías investigadoras en el ámbito de la Educación Secundaria puede reportar beneficios más allá de la propia satisfacción personal por los objetivos cumplidos. Por parte del alumnado, la realización de trabajos de investigación no sólo favorece la puesta en práctica de los conocimientos técnicos y teóricos, sino que es una buena forma de incentivar la curiosidad y la motivación por continuar estudiando. De igual modo, dichas metodologías se presentan como una técnica de enseñanza-aprendizaje realmente completa, ya que, para poder indagar, los estudiantes deben saber hablar, leer, escribir, así como trabajar en grupo, comportándose y respetando las distintas opiniones y pareceres.

3.2. La metodología de investigación en la enseñanza de la Geografía e Historia

Dentro de la didáctica de la Geografía e Historia, o de las Ciencias Sociales en general, la metodología investigadora se relaciona con la organización del contenido curricular en torno al estudio de problemas sociales que tienen una dimensión actual -por ejemplo, la evolución de la situación socio-laboral de la mujer, el problema del calentamiento global, la globalización o la cuestión de la pobreza y el desarrollo humano-.

Esto arroja una reflexión interesante sobre cómo se concibe la asignatura de Geografía e Historia. Como hemos comentado con anterioridad, en muchos centros educativos actuales, esta materia, y más concretamente los bloques relativos a la Historia, continúan fundamentándose en la memoria y la repetición de unos contenidos reducidos a un compendio de fechas y nombres, el cual se desarrolla siguiendo una secuencia cronológica lineal¹⁰. Lejos de favorecer el interés y la curiosidad del alumnado por estas disciplinas, esta forma de aprender -basada en leer el manual, absorber la información y “vomitarla” en el examen haciendo un ejercicio de “copia-pegar” descarado-, beneficia que los estudiantes las vean “aburridas” y, sobre todo, “insustanciales”, pues en muchas ocasiones los profesores erran a la hora de mostrar la conexión de los contenidos de las mismas con la realidad actual. Resulta evidente, por tanto, que es necesario un cambio en el modo de articular la asignatura. El docente de Geografía e Historia del IES Zapatón de Torrelavega, Benito Gutiérrez-Fernández, propone en un ensayo del 2010 una “desasignaturización” de la materia fundada, precisamente, en el mencionado tratamiento de problemas sociales relevantes:

Esta propuesta implica “desasignaturizar” la ESO –al menos en las CC.SS- y utilizar los conocimientos disciplinares al servicio de la reflexión sobre esos problemas. Las razones

¹⁰Este tipo de ordenación cronológica de los datos y la información crea una imagen irreal de la evolución de la Historia humana, como si ésta se hubiera desarrollado de forma lineal y no cíclica. Es necesario dejar claro al alumnado que la periodización de la Historia es artificial, habiendo sido hecha por los historiadores para su propia comodidad a la hora de llevar a cabo sus investigaciones. Es decir, es importante que los estudiantes se den cuenta de que, realmente, el comportamiento y la acción de los seres humanos siguen patrones que se van repitiendo y que es precisamente por esto que aprender Historia es algo práctico y útil. Conocer y entender qué ocurrió y porqué, puede ayudar a comprender la realidad actual.

que avalan tal propuesta son muchas y de naturaleza muy variada. Las hay de carácter epistemológico, sociológico, ético y político y no digamos didáctico y pedagógico (2).

Gutiérrez-Fernández se suma, así, a una corriente de pedagogos, sociólogos e investigadores sociales en general -como E. Morin, J.A. Beane o C. Braslavski, por ejemplo-, defensora de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje que no sólo busca adecuar el saber transmitido en las disciplinas sociales con las realidades cada vez más transversales, multidimensionales y globales de hoy en día, sino que también integra la propia experiencia del alumnado, su conocimiento sobre las cuestiones reales de la vida cotidiana y que le implica a él también:

Debemos [...] pensar el problema de la enseñanza por una parte a partir de la consideración de los efectos más graves del encasillamiento de los saberes y de la capacidad de articularlos unos con otros, y por otra parte a partir de la consideración de que la aptitud de contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del espíritu humano que conviene desarrollar [...] (Morin, 2000: 16).

[...] el énfasis se sitúa en proyectos sustantivos y en otras actividades que implican una aplicación auténtica de los conocimientos, con lo que aumenta la posibilidad de que los alumnos integren las experiencias curriculares en sus propios esquemas de significados y de que tengan experiencia del proceso democrático de la resolución de problemas (Beane, 2005: 30).

[...] El primer factor de una educación de calidad para todos es que ponga el foco en la pertinencia personal y social. Es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, [...] y que su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir, a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos y personas. Una educación de calidad para todos tiene que ser pertinente, eficaz y eficiente, pero pocas personas se van a emocionar [...]. Pero todos pueden emocionarse si se apela con más fuerza a la necesidad, al momento (y no a la dilación de la gratificación para cuando concluya la educación) y a la felicidad. Dicho de otra forma, si se utilizan términos del lenguaje emocional para definir la pertinencia y si se la relaciona entonces a la vez con las necesidades que emanan del contexto socioeconómico, político y social y con aquellas que se vinculan a la subjetividad de las personas que aprenden (Braslavski, 2004: 22-23).

En otras palabras, enseñar la materia de Geografía e Historia a través de una metodología investigadora apoyada en el tratamiento de problemas sociales, responde a una lógica de utilidad. Como indica Santisteban (2009: 12-15), buena parte de los problemas a los que se enfrentan las personas en su vida cotidiana están directamente relacionados con lo personal, los valores e idiosincrasia sociales y las experiencias vitales. Por ello, resulta obvio que la formación del alumnado debe centrarse en el desarrollo de individuos capaces de entender y lidiar con todo lo anterior, a través de una perspectiva crítica, reflexiva y holística que le permita la intervención social: “Enseñar historia, [...], es enseñar a protagonizarla, de modo que en esta asignatura ha de importar [...] las capacidades para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y la competencia social y ciudadana” (Santos, 2012: 35). El contenido de esta materia, transformado en conocimiento efectivo, es crucial para la construcción de dicha perspectiva. Es decir, el trabajo de investigación de situaciones-problemas histórico-sociales mediante el estudio y el contraste de fuentes de diversa índole¹¹, permite al alumnado: a) una mejoría en proceso de tomar de decisiones al generar un pensamiento analítico propio; b) un replanteamiento de la forma de entender y acercarse a la realidad de las personas a través del cotejo de opiniones contrarias; c) una comprensión más o menos profunda del devenir de la sociedad, con la que poder construir estrategias para la acción en la comunidad social.

En definitiva, la implementación en el aula de la investigación como herramienta de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia facilita a los alumnos no sólo la integración entre la teoría y sus realidades de referencia, sino también la consecución de un aprendizaje significativo basado en su responsabilidad directa como “creadores” de conocimiento, así como el desarrollo de estrategias de colaboración y organización del trabajo de

¹¹Como señalan López-Camacho y Orozco (2012):

La investigación documental [...] requiere de la consulta de una gran variedad de fuentes documentales, las cuales se manifiestan en *textos* derivados de muy diversos *contextos*: ciencia, arte, medios de comunicación, vida cotidiana, entre otros. Las fuentes documentales tradicionalmente consultadas son rebasadas por la naturaleza de las problemáticas nuevas planteadas, ya que los alumnos y las alumnas requerirán acudir a centros de investigación, institutos o bibliotecas especializadas (45).

búsqueda, selección y procesamiento de la información (García Olalla y Camps, 2008).

3.3. El ABP: un marco para la aplicación de la investigación en la didáctica de la Geografía e Historia

Definir un trabajo de indagación para el ámbito de la Educación Secundaria dentro del marco del ABP, implica dos desafíos importantes que afectan tanto al diseño, como al desarrollo de la actividad.

Como indica García de la Vega (2010a: 44-45), el ABP surgió como una metodología médica para la resolución de problemas complejos, cuya naturaleza interdisciplinar favoreció su extensión a aquellas disciplinas -enfermería, ingeniería, economía, etc.-, que ponían el énfasis en dirimir situaciones de una realidad habitualmente asociada al campo de conocimiento de las mismas. El ABP está relacionado con el aprendizaje de resolución de problemas, en correspondencia con el desarrollo de competencias propias de ciencias experimentales, y con el estudio de casos, basado en el análisis de cuestiones reales. Es aquí donde se encuentra el primer escollo, pues en la Historia, así como en el resto de Ciencias Sociales, no sólo la experiencia es algo excepcional, sino que hay una escasa identificación entre el plano académico y el profesional (García de la Vega, 2010b: 1). En este sentido, investigadores sociales y pedagogos han formulado el método ABP dentro del ámbito de la historia como una herramienta de formulación de problemas en clave de interpretación y contextualización de realidades históricas cuyos efectos resulten perceptibles en el presente (Santos, 2012: 36).

El segundo escollo se halla, concretamente, en la adaptación de una técnica propia del mundo académico universitario al nivel de la Educación Secundaria. En este caso la dificultad se resuelve a través de la construcción de una estrategia didáctica adecuada para la aplicación de dicha técnica, con la que se logre una serie de metas que constituyen el eje vertebral de todo trabajo o actividad planteada con ABP. Estas metas son (García de la Vega, 2012: 159-160):

- Construir una base amplia y flexible de conocimientos disciplinares.

- Desarrollar competencias efectivas para la resolución de problemas.
- Desarrollar, de forma autónoma, habilidades de aprendizaje permanentes.
- Colaborar eficazmente en equipo.
- Incrementar la motivación y la curiosidad en el aprendizaje.

Dicho esto, antes de introducir en el aula la investigación como una herramienta habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que presentársela a los alumnos:

Una de las primeras cosas que debemos plantearnos es que nuestros alumnos no llegan al aula sabiendo experimentar. Uno de nuestros objetivos como profesores es enseñarles a hacerlo y para ello debemos reflexionar sobre como encaran el trabajo cuando van a realizar una experiencia (Gómez-Crespo, Martín-Díaz y Gutiérrez-Julián, 2012: 23).

Es decir, no hay que olvidar que, con independencia de lo detallado del guion y de las orientaciones del profesor, buena parte del alumnado se enfrenta a un trabajo de indagación sin ser consciente del objetivo de la actividad, del método seguido, de porqué se hace así y no de otra manera; etc. Esto ocurre porque, en líneas generales, los estudiantes no tienen demasiadas oportunidades de experimentar este tipo de metodología. Sin saber porqué está utilizado la investigación para desarrollar una tarea, el alumno no da sentido a la información obtenida, por lo que el primer paso se encuentra, sin duda, en explicar la relevancia de esta técnica y en qué consiste exactamente la misma.

Por esta razón, con el fin de que el alumnado pueda llevar a cabo, de forma adecuada, una metodología de indagación histórica-crítica que le permita construir su proceso de aprendizaje, es necesario familiarizarle con los distintos elementos constitutivos de dicha metodología. El trabajo con las fuentes es, sin duda alguna, crucial para el historiador, por lo que los estudiantes tendrán que familiarizarse con las siguientes acciones:

- Clasificar fuentes históricas. Para que el alumno aprenda a clasificar las diversas fuentes de información, el profesor debe poner a su disposición fuentes escritas, iconográficas, audiovisuales, orales, etc. Asimismo, debe saber identificar entre fuentes “primarias” y “secundarias”.

- Analizar fuentes. Para sacar la mayor cantidad de información posible de las fuentes en cuestión, el alumno ha de aprender a plantear preguntas “pertinentes”.
- Valorar fuentes. El alumno tiene que aprender a discernir acerca de la veracidad de las fuentes de información, así como a cuestionar al autor, sus motivaciones y la posibilidad de manipulación de información o falseamiento de la misma. Para que el alumnado sepa valorar y criticar las fuentes es imperativo que contraste distintas fuentes referidas a un mismo hecho o acontecimiento.

Finalmente, como señala Laguna (2012), la investigación en la Enseñanza Secundaria requiere una concreción del currículo para poder adecuarse a las tareas del día a día en las aulas (20). Por esta razón, otra de las tareas fundamentales del docente es analizar las posibles implicaciones del currículo de la asignatura -en este caso, Geografía e Historia-, así como el contexto y las relaciones y conexiones entre los distintos contenidos del mismo. En otras palabras, el profesor tiene que ordenar y organizar dichos contenidos en una red completa e interesante que haga de foco en actividades didácticas adecuadas a la realidad de la clase, en las que el hilo conductor sea el desarrollo de una investigación adecuada a los temas tratados y al alumnado concreto:

Trabajar por proyectos y tareas consiste en plantearse una meta (un objetivo claro y concreto) delante y poner en juego todos los conocimientos y las habilidades de los que se dispone para conseguirlo. Trabajar por proyectos es aprender a investigar. Sin embargo, no debería ser solo un «divertimento aislado»; los profesores y los equipos de profesores tendríamos que convertir la contextualización y la organización didáctica de nuestras asignaturas –y las conexiones entre ellas– en un proyecto de investigación (con varios subproyectos y tareas incluidas) (Laguna, 2012: 22).

4. Propuesta didáctica: “¡Jugando a ser historiadores! Un viaje por el mundo del Mediterráneo antiguo”

A lo largo del actual TFM hemos hecho énfasis en el hecho de que la asignatura de Geografía e Historia no sólo es susceptible de ser enseñada a través de una múltiple variedad de dinámicas metodológicas, sino que puede llegar a convertirse en una asignatura interesante para los alumnos, si se encuentra la manera de atraer su atención y despertar su interés.

Presentamos a continuación las bases de una propuesta didáctica orientada en ese sentido, así como los elementos fundamentales de la misma y las orientaciones didácticas para su desarrollo.

4.1. Bases para la propuesta didáctica

El acceso al saber ha experimentado un proceso de democratización en las últimas décadas. La tecnología, especialmente aquella relacionada con la informática, ha favorecido una difusión masiva de la información y el conocimiento -tanto científico, como divulgativo-, que ha producido que los centros educativos pierdan parte de su papel como depositarios principales de dicho conocimiento, lo que, en última instancia, ha beneficiado un cambio de prioridades en la formación académica de los alumnos. En otras palabras, dado que la mera transmisión de conocimientos cognitivos a los estudiantes por parte del profesorado ha quedado totalmente obsoleta -pues éstos son completamente asequibles con un golpe de “clic”-, han ido surgiendo, en el panorama pedagógico, una serie de técnicas de enseñanza-aprendizaje que se centran en el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado.

Una de dichas técnicas es el ya mencionado aprendizaje basado en problemas (ABP), dentro de la cual se sitúa esta propuesta didáctica. El objetivo de la misma es generar una dinámica metodológica de enseñanza-aprendizaje de las antiguas civilizaciones del Mediterráneo¹² mediante trabajos de

¹²A lo largo de mi carrera académica he enfocado mis trabajos en el estudio de la cultura, creencias y tradiciones de los pueblos de la Edad Antigua. Cómo éstos se relacionaban entre sí y cómo su *corpus* mitológico y religioso ha experimentado un *revival* importante desde mediados del siglo XX. Por esta razón, me atraía la idea de elaborar una propuesta didáctica en la que el alumnado tuviera que examinar y analizar las diversas culturas que se desarrollaron en dicha etapa.

indagación realizados en equipo por el alumnado del primer curso, cuya base se sitúa en el análisis comparativo de dichas civilizaciones a través del estudio de la esfera socio-cultural, económica y política que las caracterizan.

Dicho de otro modo, se trata de una propuesta que no sólo pretende acercar a los estudiantes la realidad de la investigación académica desde el inicio de su Educación Secundaria Obligatoria, sino también motivar la curiosidad de los mismos por la Historia Antigua, las similitudes y diferencias socio-culturales de los pueblos y las relaciones existentes entre el ser humano y el medio que lo rodea, así como incentivar su participación activa y responsable en el proceso de construcción del conocimiento a través de una visión propia y un pensamiento independiente y analítico.

La idea de una propuesta didáctica basada en la metodología investigadora nace de la percepción de que el conocimiento es algo vivo que se alimenta de la contribución continua de las personas. Más que presentar a los estudiantes un conjunto sin más de fechas, nombres y acontecimientos que se ordenan bajo el título “Civilizaciones de la Época Antigua”, resulta mucho más lógico y constructivo proponer una actividad en la que todo ese conjunto tenga sentido y cuyo desarrollo se deba a la acción directa y relevante del alumnado.

Una vez establecida la metodología de la investigación histórica como eje vertebrador de la propuesta didáctica, había que concretarla. Con el fin de adaptar dicha propuesta a la realidad y posibilidades de un aula de 1º ESO, decidimos construirla en torno a una dinámica de juegos, en donde los estudiantes deben poner en práctica sus conocimientos a la vez que desarrollan su inventiva. Esta dinámica de hilar creatividad con el contenido curricular en el marco del estudio de la Historia Antigua, no es nueva, pues existen propuestas muy interesantes que se basan en la creación o recreación de una civilización, por ejemplo:

- En su página web *La brújula del tiempo*, Víctor Marín Navarro, profesor de Geografía e Historia del IES Dos Mares de San Pedro del Pinatar (Murcia), propone un proyecto en el que los alumnos tienen que crear una civilización, apoyándose en las características de las civilizaciones fluviales del Mediterráneo.

- Alicia Peletz, profesora del Buck Institute for Education, creó un proyecto interdisciplinar, basado en la serie *Perdidos*, que se asienta sobre la premisa de que los alumnos se han quedado atrapados en una isla desierta tras haber sufrido un accidente aéreo, por lo que deben crear una civilización que resista el paso del tiempo para poder sobrevivir.
- El Departamento de Geografía e Historia del IES Castillo de Fatetar, en Cádiz, desarrolló una dinámica similar a la planteada por Peletz, en la que los alumnos habían de crear una civilización “perdida” que había sido conquistada por los romanos.

Tomando como referencias estas propuestas y el comic franco-belga *Astérix en los Juegos Olímpicos*, escrito por René Goscinny en 1968, organizamos la actividad principal de la propuesta didáctica.

4.2. Estructura interna y orientaciones didácticas

Como cualquier otra programación didáctica, la que aquí nos ocupa busca responder a una serie de objetivos, así como desarrollar un conjunto de competencias clave a través de la realización de actividades de carácter interdisciplinar, cuyos resultados repercutirán en una evaluación de naturaleza dual, pues servirá para valorar no sólo el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino también la validez del propio proyecto en tanto herramienta didáctica para su puesta en práctica dentro el aula.

4.2.1. Unidades didácticas

La propuesta didáctica se articula en torno a cuatro unidades¹³:



Unidad 1. Las fuentes históricas: tipologías y variedades



Unidad 2. Vida y cultura de las primeras civilizaciones y los pueblos del Próximo Oriente



Unidad 3. Particularidades del mundo y la cultura de la Grecia Antigua



Unidad 4. Romanos y romanización: vida y cultura desde la República al Imperio

¹³Éstas responden a los contenidos reflejados en el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria* del Boletín Oficial de Cantabria.

4.2.2. Objetivos y contribución a las competencias clave

Objetivos generales	Competencias clave ¹⁴	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender y analizar la importancia de las condiciones geográficas físicas para el desarrollo de las sociedades complejas. ▪ Comprender e identificar las diversas características sociales, económicas y políticas que definen y comparten las civilizaciones antiguas. ▪ Identificar las primeras sociedades urbanas y establecer su relevancia en la evolución de la historia humana. ▪ Entender la relación entre la estructura social y la organización política. ▪ Identificar y analizar la importancia de las creencias religiosas y mitológicas en la configuración del imaginario socio-cultural. ▪ Comprender y analizar la trascendencia de la invención de la escritura en el establecimiento de las grandes civilizaciones. ▪ Identificar y estudiar las relaciones económico-comerciales existentes entre los distintos pueblos del Mediterráneo antiguo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y evaluación de argumentos textuales, de discurso y de debate. ▪ Producción de una narrativa clara, coherente y apropiada atendiendo al propósito, la audiencia y el ejercicio. ▪ Desarrollo del pensamiento crítico, generando habilidades para la discriminación y el tratamiento de la información encontrada para su correcta transmisión y comprensión. 	1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de unidades como forma de entender/enfrentarse a los problemas, interpretando escalas, gráficos y datos. ▪ Razonamiento abstracto y cuantitativo. ▪ Definición de categorías apropiadas para la descripción y la exposición. 	2. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reunión de la información pertinente de diversas fuentes e integrarla en el discurso. ▪ Utilización de los recursos TIC para la comunicación de temas y la resolución de problemas. 	3. COMPETENCIA DIGITAL

¹⁴Relacionadas con aptitudes relevantes para la sociedad del siglo XXI, teniendo que ver con la comunicación, el pensamiento crítico, la capacidad de colaboración, la creatividad y la innovación.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las características de la arquitectura y escultura de las antiguas civilizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en el conocimiento y las técnicas propias de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. ▪ Identificación y análisis de las diferentes fuentes históricas: textuales, materiales y/o audiovisuales. ▪ Realización de trabajos de indagación breves y sostenidos para responder una cuestión o resolver un problema. 	4. APRENDER A APRENDER
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio y participación activa en una gran variedad de debates grupales. ▪ Respeto por la diversidad de opiniones y puntos de vista. ▪ Trabajo colaborativo en diversas áreas de aprendizaje: artes visuales, lenguaje, geografía, informática, etc. 	5. COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y cuestionamiento de situaciones reales e imaginarias. ▪ Diseño de soluciones creativas para problemáticas interdisciplinarias. ▪ Creación de información que pueda ser usada por otros, mediante actividades de exposición oral y producciones audiovisuales. 	6. SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de los rasgos comunes del patrimonio histórico-cultural europeo. ▪ Apreciación de las manifestaciones culturales de la vida cotidiana. 	7. CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

4.2.3. Explorando las ideas previas del alumnado: ¿Qué saben los alumnos sobre los pueblos del Mediterráneo antiguo?

El desarrollo de propuestas didácticas como la aquí presente requiere un importante trabajo previo de preparación por parte del profesor, en el que el



Imagen 1. Fuente: kahoot/Ejemplo de pregunta y respuesta

docente tiene que tener siempre presente la realidad de aula. Es decir, debe ser capaz de desarrollar propuestas flexibles y susceptibles de experimentar modificaciones en el enfoque, las estrategias de realización, los objetivos o los contenidos, por

ejemplo, en función de los intereses y conocimientos anteriores que sus alumnos tengan sobre la temática en cuestión.

Hay muchas formas de rastrear los conocimientos previos de los estudiantes sobre un tema concreto: preguntas abiertas, pruebas escritas -una de las más habituales. La experimenté con relativa asiduidad en mi época de instituto-, debates, etc. En este caso vemos este paso en concreto como la excusa perfecta

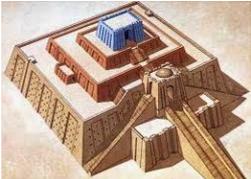


Imagen 2. Fuente: kahoot/Ejemplo de pregunta y respuesta

no sólo para “tantear el terreno”, presentar a lo alumnos el proyecto y la estructura de desarrollo, sino también para despertar su curiosidad con respecto al mismo, estimulando su participación e implicación en la actividad de la manera más dinámica posible. En este sentido, las plataformas *online* de juegos educativos interactivos¹⁵ como, por ejemplo, *Plickers*, *Classrojo*, *Badgeville* o *Bigdoor*, resultan perfectas para ello.

¹⁵Este tipo de experiencias entra dentro de lo que se conoce como *gamificación* o *ludificación*. Un término que hace referencia a la introducción de dinámicas de juego en el aula como forma de estimular, reforzar y afianzar el proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso de la enseñanza de la Geografía e Historia, los juegos más utilizados son aquellos que tienen un carácter de

Pues bien, en el caso de la presente propuesta planteamos la realización del siguiente cuestionario-sondeo a través de la aplicación *Kahoot!*¹⁶, formado por unas veinte preguntas centradas en las cuatro civilizaciones más importantes del Mediterráneo antiguo -Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma- y temporizadas de manera equilibrada¹⁷:

<p>“El nombre <i>Mesopotamia</i> significa...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tierra fértil b. Tierra entre ríos c. Tierra de canales d. Tierra de artesanos 	<p>“Ur, Uruk y Lagash fueron fundadas por...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Los persas b. Los acadios c. Los babilonios d. Los sumerios
<p>“Este edificio se llama...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Pirámide b. Hipogeo c. Zigurat d. Mastaba 	<p>“Esta forma de escritura se llama...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Cuneiforme b. Jeroglífica c. Hiragana d. Kanji
<p>“El Código Hammurabi trata sobre...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Economía b. Arquitectura c. Mitología d. Leyes 	<p>“El río que separa el Bajo Egipto del Alto Egipto se llama...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Támesis b. Nilo c. Éufrates d. Tíber
<p>“Kefrén, Tutankamón y Ramsés II fueron...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Escribas b. Sacerdotes c. Militares d. Faraones 	<p>“Los dioses egipcios más importantes eran...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Zeus, Afrodita, Hades y Atenea b. Thor, Odín, Freya y Loki c. Ra, Osiris, Horus e Isis d. Ninguno de los anteriores
<p>“Antes de cruzar al más allá, el alma del difunto pasaba por el Juicio de...”</p>	<p>“Las mujeres también podían ser faraones”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falso b. Verdadero

cuestionario -tipo *Trivial*-, pues alientan el aprendizaje conductista, ayudando a los estudiantes a memorizar fechas y nombres de personajes o de accidentes geográficos. No obstante, presentan un mayor interés los juegos que favorecen un aprendizaje constructivo, fomentan la empatía, la toma de decisiones y la autonomía como, por ejemplo, los juegos de rol (Rivero, 2017: 5).

¹⁶*Kahoot* es una aplicación que permite al profesor elaborar cuestionarios de más o menos complejidad. Las preguntas pueden incluir imágenes y vídeos, de modo que pueden hacer referencia a mapas, gráficas, personajes que aparecen en una fotografía o están relacionadas con el contenido de un vídeo (Olmos, 2017: 52). Esta plataforma permite, además, la aplicación de las TIC, pues el alumnado debe responder el cuestionario haciendo uso de su móvil. Se trata de una aplicación que fomenta la estrategia, el trabajo en equipo y la rápida toma de decisiones, pues cada pregunta se ha de responder dentro de un periodo de tiempo concreto. Cuanto más rápido se responda, más alta puntuación se obtiene. Al final de cada partida, se muestra un podio con las preguntas que el ganador ha acertado y fallado.

¹⁷El PIN para poder acceder a este cuestionario kahoot es: 3890097. Todas las preguntas están temporizadas a 30 segundos, pues muestran una cierta complejidad y lo que buscamos es, sobre todo, que los alumnos piensen y debatan con calma las respuestas.

	<ul style="list-style-type: none"> a. Osiris b. Anubis c. Ra d. Apofis
<p>“La Hélade significa...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Territorio de los Griegos b. Territorio de los Balcanes c. Territorio de los Macedónicos d. Ninguno de los anteriores 	<p>“Las dos polis griegas más importantes eran...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tebas y Corinto b. Mileto y Olimpia c. Atenas y Esparta d. Éfeso y Olimpia
<p>“La democracia ateniense era...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El gobierno de todos los extranjeros b. El gobierno del pueblo c. El gobierno de los aristócratas d. El gobierno de todos los ciudadanos 	<p>“La Guerra de Troya se narra en...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. La Odisea b. La Ilíada c. La Eneida d. Ninguno de los anteriores
<p>“Alejandro Magno fue un...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Rey macedónico b. Rey persa c. Rey etrusco d. Rey espartano 	<p>“Cuentan que Rómulo y Remo fundaron...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Florencia b. Venecia c. Roma d. Milán
<p>“Julio César fue el primer emperador romano”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Falso b. Verdadero 	<p>“Los patricios eran...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. Esclavos b. Plebeyos c. Caballeros d. Senadores
<p>“El Coliseo de Roma servía para...”</p>  <ul style="list-style-type: none"> a. El culto a los dioses b. Peleas de gladiadores c. Obras de teatro d. Ninguna de las anteriores 	<p>“Los romanos hablaban y escribían en...”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Italiano b. Griego c. Latín d. Castellano

4.2.4. Desarrollo de la tarea didáctica: actividades de enseñanza-aprendizaje



Imagen 3. Fuente: Goscinny y Uderzo/Astérix y los Juegos Olímpicos

Como argumento conductor de la propuesta didáctica, nos pareció interesante plantear la siguiente historia: los alumnos viajan al pasado, concretamente a la aldea de los “irreductibles galos”, Astérix y Obélix. Estos se están preparando para

acudir a los Juegos Olímpicos auspiciados por el emperador Tito en la ciudad de Olimpia. Sin embargo, en esta ocasión los juegos son más creativos e inventivos, que deportivos, por lo que los galos necesitan ayuda. Los estudiantes deben infiltrarse en los campamentos

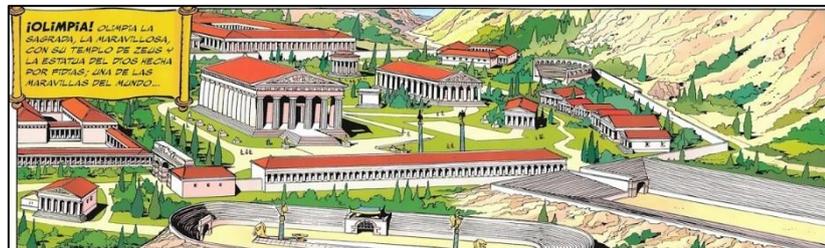


Imagen 4. Fuente: Goscinny y Uderzo/La ciudad de Olimpia

de los otros pueblos mediterráneos -romanos, griegos, egipcios y hebreos-, con el fin de recopilar toda la información posible que les permita ganar. El vencedor de las pruebas tendrá la oportunidad de diseñar la nueva capital del Imperio.

Como buena parte del esfuerzo se destina a que los alumnos se conviertan en “expertos” en los mencionados pueblos, así como planifiquen una nueva capital, cada área de contenido está involucrada en el proyecto. Para lograr esto, los estudiantes han de aprender sobre los diferentes aspectos de las antiguas civilizaciones, así como sobre las características que son necesarias para el desarrollo de una sociedad avanzada.

Asumiendo que un aula de 1º ESO está compuesta por unos 30-32 alumnos, pensamos en constituir cuatro grandes equipos conformados por 7-8 estudiantes, de perfil lo más heterogéneo posible, y organizados en torno a la dinámica de expertos, pues pretendemos incentivar la interdependencia positiva. Asimismo, asignamos roles rotativos (coordinador, secretario y portavoz), con arreglo a criterios organizativos, motivacionales y de atención a la diversidad.

En los siguientes cuadros presentamos las tareas que el alumnado realizará a lo largo de la propuesta didáctica, la organización social del aula, los recursos materiales necesarios y el tiempo estimado para el desarrollo de las mismas:

Portafolio individual	Glosario Mapa conceptual Informe Apéndice documental Diario de clase	Ordenador y móvil TIC Manual Textos Dossier del alumno Ilustraciones
------------------------------	--	---

Secuencia de Tareas		Organización social del Aula	Recursos materiales
¡A los Juegos Olímpicos!	Historias con imágenes Nos vamos al teatro Cantamos un rap Somos periodistas	Trabajo de equipo Trabajo por parejas	Ordenador y móvil TIC Manual Textos Dossier del alumno Ilustraciones Material de manualidades Carteles Música
	Historias cómicas	Trabajo de equipo Trabajo por parejas	Ordenador y móvil TIC Manual Textos Dossier del alumno Ilustraciones Material de manualidades Carteles
	¡Montamos un mercadillo!	Trabajo de equipo Trabajo por parejas	Ordenador y móvil TIC Manual Textos Dossier del alumno Ilustraciones Material de manualidades Carteles
¡Fundamos una capital!		Trabajo de equipo Trabajo por parejas	Ordenador y móvil TIC Manual Textos Dossier del alumno Ilustraciones Material de manualidades Carteles

La propuesta didáctica está diseñada en torno a dos grandes tareas: las pruebas de los Juegos Olímpicos y la construcción de la capital, que facilitan el

trabajo interdisciplinar y cooperativo, así como estimulan que los estudiantes se sientan los protagonistas en la temática social, cultural, económica y política de la época objeto de estudio.

Cada alumno tiene que elaborar un [portafolio individual](#), en el que debe evidenciar las tareas realizadas, y cuyo objetivo es guiar a los estudiantes en su proceso de indagación, permitiéndoles organizar sus aportaciones, así como de incentivar su reflexión personal y escrita sobre los contenidos que han de trabajar. El portafolio se articula en torno a los siguientes apartados:

- Un **glosario** de términos, personajes y acontecimientos relevantes.
- Un **mapa conceptual** en que se integren y conectan los conceptos y elementos propios de cada ámbito objeto de estudio. Con ello, se busca que los alumnos reflejen su comprensión respecto a las relaciones entre las ideas expresadas.
- Un **informe** (5-10 folios) con las conclusiones elaboradas en respuesta a la indagación personal y a lo aprendido en las diversas actividades.
- Un **apéndice documental** de las fuentes consultadas.
- Un **diario de clase** con la relación de las actividades desarrolladas dentro y fuera de clase, una reflexión individual sobre el propio proceso de elaboración del portafolios (dificultad, organización, relación con el grupo) y una valoración personal de la experiencia. Todos los alumnos deben entregar el diario de clase al profesor una vez a la semana.

Cada grupo se responsabiliza del estudio de uno de los pueblos mediterráneos nombrados con anterioridad: romanos, griegos, egipcios y hebreos. Con el fin de facilitar el proceso de indagación, así como de favorecer la participación equilibrada y homogénea de todos los alumnos, todos los equipos se organizan, a su vez, en parejas que tienen que centrar su análisis en uno de los ámbitos -sociedad, política, economía y cultura- que caracterizan a dichos pueblos. La labor de estas parejas consiste en profundizar en la información concreta que les atiene, para luego explicársela al grupo base y lograr, así, una comprensión global de la realidad y circunstancias de estas civilizaciones antiguas.

¡A los Juegos Olímpicos!

Las pruebas que conforman estos juegos se enfocan en torno a los ámbitos descritos anteriormente, consistiendo en la presentación de una serie de productos finales al resto de la clase¹⁸, que deben mostrar el esfuerzo colaborativo y la indagación conjunta del grupo. El esfuerzo y la complejidad de dichas pruebas van aumentando progresivamente:

Historias con imágenes

En esta primera parte del ejercicio, el protagonista es el ámbito socio-cultural. Los alumnos han de llevar a cabo tres representaciones “públicas”, en las que tienen que demostrar, además de sus conocimientos, sus habilidades creativas, inventivas y de trabajo en equipo:

Actividad 1. Nos vamos al teatro



Imagen 5.
Fuente: alamy
stock
photo/actores
griegos

El objetivo de esta primera actividad es familiarizar al alumnado con los diferentes sistemas de creencias y corpus mitológicos -divinidades, mitos, rituales, etc.-, que existían en la Antigüedad, así como con las similitudes y diferencias que todos ellos exhibían. Para ello, cada grupo debe representar un mito de su elección, utilizando, para ello, todas las caracterizaciones -vestuario, atributos, etc.-, que considere necesarias y que pueda elaborar con elementos y artículos que se puedan encontrar en casa. Asimismo, a modo de prólogo, el portavoz de cada equipo tiene que llevar a cabo una pequeña presentación de la obra, en la que hable tanto de los dioses protagonistas del mito, como del significado de la historia.

Actividad 2. Cantamos un rap

Con esta actividad se pretende que el alumnado tome conciencia no sólo de la gran variedad de sistemas de escritura que se usaban en la Edad Antigua, sino del hecho de que éstos fueron cruciales para el desarrollo de sociedades

¹⁸Se trata de que los alumnos se conviertan en sus propios “docentes”, que sean ellos mismos quienes se encarguen de explicarle a sus compañeros lo que están aprendiendo.

avanzadas, pues la escritura las permitió una concreción del pensamiento abstracto -poesía, mitología, filosofía, etc.-, así como una mejor organización de la red administrativa y la estructura comercial. Dicho esto, los equipos han de redactar una canción *rap* o un *poema en prosa* sobre el tipo de escritura característico de su civilización objeto de estudio, haciendo referencia al nombre, la invención y los rasgos lingüísticos más destacados. Si los estudiantes lo ven preciso, pueden acompañarse de música.

Actividad 3. Somos periodistas

Con este ejercicio se busca que el alumnado aprenda a identificar los rasgos concretos y comunes de las sociedades que componían las civilizaciones del Mediterráneo antiguo, reconociendo la organización social clásica de las mismas -es decir, realeza, nobleza, artesanos, campesinos, esclavos, etc.- Para ello, los grupos deben realizar un reportaje narrado, a través de una presentación visual hecha con cartulinas e imágenes, en el que cuenten cómo era la sociedad de sus pueblos respectivos, atendiendo a: clases sociales, relaciones de género, derechos y deberes de la población, profesiones destacadas.

Historias cómicas



Imagen 6. Fuente:
profesorfrancisco/Ejemplo
de viñeta cómic

En esta segunda parte del ejercicio, el foco se sitúa en el ámbito político. Cada equipo tiene que hacer gala de sus dotes más artísticas e imaginativas, pues su objetivo aquí es la confección de un cómic, basado en la biografía de los siguientes personajes históricos:

- Vida y reinado de Cleopatra, atendiendo a: contexto cronológico y geográfico, relación con Julio César y Marco Antonio y muerte.
- Vida y reinado de Alejandro Magno, teniendo en cuenta: contexto cronológico y geográfico, conquistas y muerte.
- Vida y reinado de Octavio Augusto, considerando: contexto cronológico y geográfico, ascenso al poder, conversión en emperador, conflictos y muerte.

- Vida y reinado de Herodes I el grande: contexto cronológico y geográfico, ascenso al trono, conflictos, obra arquitectónica y muerte.

Los alumnos pueden dibujar el cómic a mano, o bien utilizar para ello los programas informáticos *Comic Life* o *Publisher*. Una vez hecho, el portavoz de cada grupo ha de exponerlo al resto de compañeros. El objetivo de esta sesión es que los alumnos perciban cómo las acciones de ciertos personajes históricos decantaron el devenir y la evolución de las civilizaciones antiguas.

¡Montamos un mercadillo!

Esta última parte del ejercicio se centra en el ámbito económico. Para entender las relaciones comerciales que se establecieron entre los distintos pueblos mediterráneos y cómo éstas funcionaban, toda la clase tiene que montar un mercadillo en el aula, utilizando espacios diferenciados para situar los productos típicos - vasijas, ropa, joyas, alimentos, etc.- de cada uno de las civilizaciones estudiadas. Para la



Imagen 7. Fuente: Goscinny y Uderzo/Astérix y Cleopatra



Imagen 8. Fuente: INTEF/Ilustrador: José Alberto Bermúdez

representación de dichos productos, los estudiantes pueden utilizar fotografías e imágenes. En esta actividad, siguiendo la dinámica de un “rol en vivo”¹⁹, los estudiantes deben recrear las maneras de comerciar de estos pueblos, incluyendo el manejo de sus unidades monetarias y del trueque, con el fin de ganar la misión: ser el equipo que más

productos vende²⁰.

¹⁹Los juegos de rol asignan a los jugadores, en este caso los alumnos, un rol y unas atribuciones concretas. Las partidas se desarrollan en torno a misiones, tras las cuales los personajes van evolucionando y mejorando sus posibilidades.

²⁰Con esta actividad buscamos alentar la competitividad y la creatividad. Los alumnos deben idear estrategias de marketing para atraer clientela.

¡Fundamos una capital!

El objetivo de esta sesión descansa en que los alumnos sean conscientes de cómo las condiciones geográficas influyen de manera directa en la aparición y el progreso de las sociedades complejas. Para lograr dicho fin, cada grupo tiene que realizar una exposición sobre el diseño de la capital, basado en la arquitectura y

características geográficas y urbanas de sus respectivos pueblos, en la que han de incluir:

- Un mapa.
- Los elementos medioambientales que permiten habitar el lugar.
- Una maqueta de la ciudad que contenga un templo, un palacio y los distintos barrios.



Imagen 9. Fuente: INTEF/Ilustrador:
José Alberto Bermúdez

4.2.5. Orientaciones para la evaluación

Las tareas de enseñanza-aprendizaje planteadas en esta propuesta didáctica están organizadas siguiendo una estructura de tres fases: una inicial, de indagación individual y reflexión personal; una segunda, etapa de desarrollo que se basa en la descripción y el análisis de los elementos esenciales de las civilizaciones antiguas; y una tercera, de creación y puesta en práctica tanto de los conocimientos, como del pensamiento lógico.

La mayoría de las tareas que hemos propuesto siguen un planteamiento de trabajo colaborativo, ya que entendemos que el proceso de realización y creación que éstas conllevan es complejo. El aprendizaje generado a través de la cooperación y la tutorización por iguales no sólo facilita dicho proceso, sino que da seguridad a los alumnos, puesto que éstos se sienten respaldados por su grupo.

Pues bien, la evaluación de la propuesta se apoya en tres aspectos:

- Una **autoevaluación** en la que el alumno responda a la pregunta ¿Cómo he cumplido mi tarea en relación con el grupo?
- Una **coevaluación** del proceso del trabajo en grupo, apoyada en la rúbrica de la tabla 1.
- La **evaluación del docente** a través de rúbricas, tanto del portafolios individual (tabla 2), como de las actividades de equipo, los Juegos Olímpicos y la fundación de la capital (tabla 3).

Criterios	1	2	3	4
Contribución y participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Actitud	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión en el grupo	A veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas. No le preocupa la unión en el grupo.	Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas. Colabora en mantener la unión en el grupo	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo
Responsabilidad	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos	Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos.	En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos	Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.
Asistencia y puntualidad	Asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde	Asistió de un 61% a 74% de las reuniones y no siempre fue puntual	Asistió de un 75% a 90% de las reuniones y siempre fue puntual.	Asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual
Resolución de conflictos	En situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución	En situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso, pero los acepta.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución.	En situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.

Tabla 1. (Chica-Merino, 2011: 75)

Criterios	1	2	3	4
Organización y clasificación de tareas	Las tareas no parecen estar organizadas ni clasificadas	Clasifica y archiva algunas de las tareas relacionados con los contenidos y objetivos planteados	Clasifica y archiva la mayoría de las tareas relacionados con los contenidos y objetivos planteados	Clasifica y archiva todas las tareas relacionados con los contenidos y objetivos planteados
Presentación de tareas	No se observa limpieza y orden en las tareas	Limpieza y orden en algunas de las tareas	Limpieza y orden en la mayoría de las tareas	Limpieza y orden en todas las tareas
Observación del progreso en el aprendizaje	No demuestra adquisición del conocimiento en los distintos apartados del portafolio	Demuestra una adquisición escasa del conocimiento integrado en los distintos apartados del portafolio	Demuestra una adquisición media del conocimiento integrado en los distintos apartados del portafolio	Demuestra la adquisición profunda y significativa del conocimiento integrado en los distintos apartados del portafolio
Selección de lecturas y comentarios pertinentes	Incluye material no del todo pertinente y no hace relación con lo aprendido en las situaciones planteadas	Incluye escaso material y los relaciona con lo aprendido en las situaciones planteadas	Incluye algunos materiales y los relaciona con lo aprendido en las situaciones planteadas	Incluye diversidad de material y los relaciona con lo aprendido en las situaciones planteadas

Tabla 2. (Rodríguez, 2011)

Criterios	1	2	3	4
Calidad de la información	La información tiene poco o nada que ver con la cuestión	La información dada está claramente relacionada con la cuestión. No se incluyen ni ejemplos, ni detalles complementarios	La información dada está claramente relacionada con la cuestión. Incluye 1-2 ejemplos y detalles complementarios	La información dada está claramente relacionada con la cuestión. Incluye bastantes ejemplos y detalles complementarios
Exactitud histórica	Muy poca de la información histórica fue exacta y/o estaba en orden cronológico	La mayor parte de la información histórica fue exacta y estaba en orden cronológico.	Casi toda la información histórica parece ser exacta y estar en orden cronológico.	Toda la información histórica parece ser exacta y estar en orden cronológico.
Organización de los contenidos	Los contenidos están desorganizados y la relación entre los elementos es fallida	La organización de los contenidos es relativa y la relación entre algunos elementos es clara y lógica	La organización de los contenidos es completa y coherente y la relación entre casi todos los elementos es clara y lógica	La organización de los contenidos es completa y coherente y la relación entre los elementos es clara y lógica
Mecánica	Hay muchos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación	Hay pocos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación	No hay casi errores gramaticales, ortográficos o de puntuación	No hay errores gramaticales, ni ortográficos ni de puntuación
Presentaciones e ilustraciones	Las presentaciones e ilustraciones no son claras, ni rigurosas, ni suman al conocimiento previo de la cuestión	Las presentaciones e ilustraciones son claras y suman en ocasiones al conocimiento previo de la cuestión	Las presentaciones e ilustraciones son claras y suman al conocimiento previo de la cuestión	Las presentaciones e ilustraciones son claras, rigurosas y suman al conocimiento previo de la cuestión
Elementos requeridos	Los estudiantes no incluyeron toda la información requerida	Los estudiantes incluyeron la mayor parte de la información requerida	Los estudiantes incluyeron toda la información requerida	Los estudiantes incluyeron más información de la requerida.
Carga de trabajo	La carga de trabajo no ha sido dividida y buena parte del grupo no ha llevado a cabo su parte del trabajo	La carga de trabajo ha sido dividida, pero una o dos personas del grupo no han llevado a cabo su parte del trabajo	La carga de trabajo ha sido dividida y compartida equitativamente por todos los miembros del equipo, aunque puede variar entre las personas	La carga de trabajo ha sido dividida y compartida por todos los miembros del equipo de manera equilibrada

Tabla 3. (Marín-Navarro, 2015 y Jerez, 2012)

4.2.6. Guía de aprendizaje para el alumnado

Producto final Presentaciones & <i>Performance</i>	Resultados del aprendizaje y disciplinas implicadas Contenidos & Competencias clave requeridas por los estudiantes para completar las tareas	Evaluación formativa Para comprobar el progreso en el aprendizaje	Estrategias de enseñanza-aprendizaje Llevadas a cabo por los alumnos con la guía del profesor
Los Juegos Olímpicos de las civilizaciones del Mediterráneo antiguo (trabajo en equipo) & Fundación de la capital (trabajo en equipo)	Puedo crear una leyenda en un mapa que incluye todo lo que es necesario para el desarrollo de una sociedad (Geografía, Historia) <i>Mapa de una ciudad</i>	Autoevaluación Coevaluación rúbrica tabla 1 Evaluación docente rúbrica 3	1. Observar, reconocer e identificar las similitudes y diferencias de las civilizaciones del Mediterráneo antiguo. 2. Dibujar en el informe del portafolios una tabla analítica sobre dichas similitudes y diferencias. 3. Indagar sobre la sostenibilidad de la ubicación escogida.
	Puedo entender la diferencia entre climatologías y sé cómo resolver un problema de manera efectiva, utilizando diferentes características geológicas y recursos naturales para que mi ciudad sobreviva. (Geografía, Historia) <i>Cuestión de medioambiente</i>	Autoevaluación Coevaluación rúbrica tabla 1 Evaluación docente rúbrica 3	1. Descubrir qué se necesita para vivir según el área en la que elija vivir. 2. Dibujar en el informe del portafolios el climograma que corresponde a la región geográfica escogida para establecer la ciudad. 3. Indagar sobre las características geológicas y climáticas del área en la que se construiría la ciudad.
	Conozco y entiendo cómo/por qué los artículos se intercambian por un valor equivalente o por un beneficio y por qué esto es necesario en una sociedad para el intercambio de bienes (Economía e Historia) <i>Sistema monetario y comercio</i>	Autoevaluación Coevaluación rúbrica tabla 1 Evaluación docente rúbrica 3	1. Investigar sobre los sistemas económicos: sistema de trueque, mercantilismo, capitalismo, etc. 2. Indagar sobre el sistema económico característico del pueblo mediterráneo que corresponde al grupo. 3. Escribir en el informe del portafolios una carta o un poema sobre dicho sistema económico.

	<p>Puedo identificar varias formas de gobierno y reconozco las formas que adoptan, así como las características de los diferentes gobiernos (Política e Historia)</p> <p>Asimismo, puedo identificar y reconocer las distintas estructuras sociales, así como entiendo cómo las diversas profesiones son necesarias para el avance de una sociedad (Antropología)</p> <p><i>Sistema de gobierno/Estructura social</i></p>	<p>Autoevaluación Coevaluación rúbrica tabla 1 Evaluación docente rúbrica 3</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar sobre los diferentes tipos de gobierno: monarquía, oligarquía, república, imperio, etc. 2. Indagar sobre el sistema o sistemas políticos característicos de la civilización mediterránea que corresponde al grupo. 3. Representar en el informe del portafolios un mapa conceptual con las características de dichas formas de gobierno.
	<p>Puedo identificar aspectos de la vida cultural -escritura, mitología, arquitectura-, que reflejan tanto la sociedad que me ha tocado trabajar, como las condiciones de un periodo de tiempo concreto (Arte, Literatura, Historia, Antropología)</p> <p><i>Arte y entretenimiento de la civilización</i></p>	<p>Autoevaluación Coevaluación rúbrica tabla 1 Evaluación docente rúbrica 3</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, reconocer e identificar las similitudes y diferencias de la vida cultural de las civilizaciones del Mediterráneo Antiguo. 2. Indagar sobre la vida cultural de la civilización mediterránea que corresponde al grupo. 3. Dibujar en el informe del portafolios tres viñetas relativas a la: mitología, arquitectura, escritura.
<p>Portafolio (individual)</p>	<p>Sé cómo utilizar los elementos y dispositivos literarios para escribir y explicar los conocimientos que he adquirido en el proceso de mi investigación (Lengua y Literatura, Historia)</p>	<p>Diario de clase Evaluación docente rúbrica tabla 2</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoría entre iguales: los estudiantes se juntarán por parejas para preguntarse mutuamente sobre los conocimientos adquiridos.

5. Conclusiones

El currículum oficial de la materia Geografía e Historia se caracteriza por un exceso de contenidos, así como por seguir favoreciendo la memoria y la mecanización. Asimismo, las clases de esta asignatura continúan primando la figura del profesor sobre la del estudiante, convirtiendo los contenidos de la misma en una mera recopilación de datos, fechas y nombres que, en numerosas ocasiones, no tienen sentido ni significado para el alumnado.

El sistema educativo español ha ido cambiando y evolucionando en las últimas décadas, apareciendo numerosas propuestas de innovación pedagógica que ponen el acento en el desarrollo personal, y no sólo académico, del alumnado. Estas propuestas rompen con la tradicional lección magistral, basada en la transmisión repetitiva y memorística de los conocimientos, y buscan que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo ellos quienes construyan un conocimiento significativo a través de la realización de actividades que van más allá de la teoría y convierten en efectivos los contenidos de las asignaturas.

En el marco de la enseñanza de la Geografía e Historia, la investigación se ha convertido en una forma de acabar con la pasividad impuesta por el método expositivo, así como de acercar estas materias al alumnado, favoreciendo su participación en el trabajo de ambas disciplinas. Además, la implicación de la metodología investigadora en las aulas de Ciencias Sociales permite una aproximación al trabajo de contenidos sociales actuales -la situación de la mujer, los cambios en el mercado laboral, el desarrollo económico, la globalización, etc.- desde la perspectiva de un aprendizaje integral e interdisciplinar, que busca tanto implicar el contenido de la Geografía e Historia con las experiencias e intereses del alumnado, como integrar a los estudiantes en su comunidad, promoviendo su participación activa y su valoración socio-afectiva de la realidad en la que se mueven.

Finalmente, en mi breve experiencia en el aula durante las prácticas de Máster pude constatar la importancia que el uso de una metodología investigadora puede tener para la mejora de las prácticas de enseñanza, así como de lo imprescindible que es el papel del docente como guía del trabajo del

alumnado, apoyándolo tanto en su correcta utilización de la metodología, como en el desarrollo holístico de sus conocimientos previos.

6. Bibliografía

6.1. Monografías académicas y capítulos de libro

Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer Science + Business Media Dordrecht.

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI: documento básico*. XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

De Miguel-González, R. (2016). Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: historia de un desencuentro. En Sebastián-Alcaraz, R. y Tonda-Monllor, E. *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía (57-70)*. Universidad de Alicante.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

6.2. Artículos y congresos

AA.VV. (2012). Potenciación curricular mediante el ABP: una propuesta interdisciplinaria con las TIC en 4º de ESO. *Aula de Innovación Educativa*, (216), 39-43.

Ayén, F. (2017a). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 7-15.

Bernal-Agudo, J.L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances en supervisión educativa*, (23), 1-21.

- Chica-Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, (14), 67-81.
- García de la Vega, A. (2010a). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, (2), 43-60.
- (2010b). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior. // *Congrés Internacional de DIDACTIQUES*. Girona, 3-6 febrero.
- (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y Futuro*, (27), 155-175.
- García-Olalla, M.D y Camps-LLauradó, C. (2008). Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (63), 63-80.
- Gómez-Crespo, M.A., Martín-Díaz, M.J. y Gutiérrez-Julián, M. (2012). El papel de la imaginación y la creatividad en la construcción del conocimiento científico: ejemplos y actividades para el aula. *Alambique, Didácticas de las Ciencias Experimentales*, (72), 20-27.
- Gracida, Y. y Tusón, A. (2012). Investigar para aprender. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (59), 5-7.
- Jerez, P. (2012). Recreando una feria de la Edad Media con el ABP y el método de proyectos. *Aula de Innovación Educativa*, (216), 44-48
- Laguna, M. (2012). La investigación: el eje motivador de un currículo integrado: capacidades en el Bachillerato. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (59), 19-32.
- López-Camacho, Ó.J. y Orozco, J. (2012). La investigación documental como vía de aprendizaje: una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (59), 42-49.
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer* 94/2014, (2), 273-285.
- Menoyo, M.P. (2010). "¡Yo me apunto a hacer trabajos de investigación!": la voz del profesorado y del alumno. *Aula de Innovación Educativa*, (195), 56-62.

- Olmos, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 51-56.
- Queralt, E. y Escalante, D. (2012). Time for a photo story! *Aula de Innovación Educativa*, (216), 81-88.
- Rivero, P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (86), 4-6.
- Rodríguez-Domenech, M.A. (2015). La Geografía en la LOMCE, ¿Una ocasión perdida? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (67), 403-433.
- Ruiz-Ocampo, A. (2012). Investigación en el Bachillerato: una perspectiva comprensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (59), 33-41.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 12-15.
- Santos, M. (2012). Problemas de historia: ABP y didáctica de las ciencias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, (216), 34-38.
- Solís, E. (2011). ¿Cómo integrar la investigación, la innovación y la práctica en la enseñanza de las ciencias? *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (68), 80-88.

6.3. Legislación y documentos de organismos oficiales

- Boletín Oficial de Cantabria. (2015). *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. BOC extraordinario, nº 39.

6.4. Referencias de páginas web

- Abella, I. (2012). La Grecia Clásica. *Materiales Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://materialescienciasociales.com/>.
- Ayén, F. (2017b). Roma Antigua. *Profesor de Historia, Geografía y Arte*. Recuperado de <https://www.profesorfrancisco.es/>.
- Henríquez-Orrego, A. (2007). Material de apoyo para la didáctica de la Historia. *Historia1Imagen: un portal sobre historia, geografía y didáctica*. Recuperado de <https://historia1imagen.cl/>.

Marín-Navarro, V. (2015). Lost civilisations. *La brújula del tiempo*. Recuperado de <https://labrujuladeltiempo.com/>.

Peletz, A. (2014). Lost! *Buck Institute for Education*. Recuperado de <http://www.bie.org/>.

Rodríguez, B. (2011). Las Rúbricas (Matrices de evaluación). *Rúbricas Rodríguez*. Recuperado de <http://rubricasrodriguez.blogspot.com/>.

Romero, J. (2018). Mesopotamia y Egipto. *Juanjo Romero / Geografía e Historia*. Recuperado de <https://juanjoromero.es/>.

6.5. Otros

Gosciny, R. (2012). *Astérix y los Juegos Olímpicos*. Madrid: Hachette Livre.

Gutiérrez-Fernández, B. (2010). “*Con sabor, aunque no sea moreno*”: las ideas de los alumnos en el marco de una profesionalidad crítica. Torrelavega: IES Zapatón.

Ruiz-Varona, J.M. (2005). *Pobreza, desigualdad y desarrollo humano: guía para el profesorado*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria/Publicaciones.