



Trabajo Fin de Máster

Análisis de los principales retos y claves de la docencia en las Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

Main challenges and keys teaching analysis in the Social Sciences in Secondary Education.

Autor/es

Sofía Aldea Villuendas

Director/es

Borja Aso Morán

Facultad de Educación.
2019.

**Defiende tu sombrero por muy
ridículo que parezca.**

Asier Etxeandia.

Resumen

Este trabajo muestra una reflexión sobre los retos y claves de la docencia de las Ciencias Sociales en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Se han seleccionado un total de cuatro retos teniendo en cuenta los desafíos observados en el aula y analizados con los propios alumnos a lo largo del periodo de prácticas en el Máster en Profesorado. El primero de ellos está centrado en la motivación del alumnado en las Ciencias Sociales, concretamente, el caso de la Geografía. Posteriormente, se analizan los métodos de evaluación más utilizados y las posibles mejoras existentes. En tercer lugar, cómo se pueden adaptar las Ciencias Sociales a la actualidad a través de las nuevas tecnologías y por qué estas resultan útiles en el aula y, por último, cómo la Geografía y la Historia pueden ayudar a desarrollar las *competencias sociales y cívicas*.

Palabras clave: Ciencias Sociales, motivación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, evaluación, ciudadanía, competencias clave.

Abstract

This project shows a reflection of the challenges and keys of the teaching of Social Sciences in the stage of Compulsory Secondary Education. A total of four challenges have been selected considering the challenges observed in the classroom and analysed with the students themselves throughout the internship period of this master. The first of them is focused on the motivation of students in Social Sciences, specifically, the case of Geography. Afterwards, the most used evaluation methods and the possible existing improvements that can be done at class. Third, how can Social Sciences be adapted to the present through new technologies and why these are useful in the classroom and finally, how Geography and History can help develop *social and civic competences*.

Key words: Social Sciences, motivation, Information and Communication Technologies, evaluation, citizenship, key competences.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.....	6
a. Motivación del alumnado frente a las Ciencias Sociales. El caso de la Geografía.....	6
b. Métodos de evaluación en las Ciencias Sociales.....	10
c. Adaptación de las Ciencias Sociales a la actualidad. El uso de las tecnologías de información y comunicación.....	14
d. Las Ciencias Sociales como herramienta para la ciudadanía.....	18
e. Otros retos importantes para las Ciencias Sociales.....	22
3. Conclusiones.....	24
4. Bibliografía.....	25
5. Anexos.....	30

1. Introducción.

El presente TRABAJO FIN DE MÁSTER pone sobre papel cuatro retos relacionados con la realidad existente para las Ciencias Sociales en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. Los tres primeros retos han sido derivados de la situación observada en las aulas durante el periodo de prácticas realizado, el último de ellos resulta una aportación más personal sobre la utilidad de las Ciencias Sociales para la construcción de una sociedad más equitativa.

El primer reto titulado: “Motivación del alumnado frente a las Ciencias Sociales. El caso de la Geografía” nace de los continuos comentarios del alumnado sobre la poca utilidad y escasa formación que tienen respecto a ella. Es muy posible que esta percepción negativa del alumnado esté mucho más relacionada con la orientación que el docente decide dar a la asignatura que con los contenidos que forman esta ciencia. Existe en torno a la Geografía una creencia que indica que cuanto más información es una persona capaz de recordar más sabe sobre Geografía, sin embargo, resulta curioso como a lo largo de toda la formación universitaria de esta ciencia no existe una sola asignatura relacionada con el ejercicio memorístico, entonces, ¿por qué se sigue este camino en educaciones más básicas? Un reto de gran importancia para el que se propondrán diversas líneas de trabajo.

El segundo reto está muy ligado al primero, ya que de un método que solo enseña a memorizar no se puede esperar algo diferente a una evaluación que valore el ejercicio memorístico. Esto ocurre tanto en Geografía como en Historia. Resulta mucho más interesante y práctico tanto para el docente como para el alumnado evaluar el desarrollo del pensamiento histórico o geográfico mostrando sí los conceptos trabajados durante la unidad han sido adquiridos o no. Por ello, el título del segundo reto es: “Métodos de evaluación en las Ciencias Sociales”.

El tercer reto titulado: “Adaptación de las Ciencias Sociales a la actualidad. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación”, es una herramienta que puede resultar útil para dar solución a los dos retos previos, por un lado, puede mejorar la motivación del alumnado y por otro puede ser empleada para diseñar una evaluación diferente.

Por último, el cuarto reto trata: “Las Ciencias Sociales como herramienta para la ciudadanía”. Geografía e Historia son potentes herramientas para desarrollar esta competencia, Historia porque ayuda al alumnado a crear memoria histórica y Geografía porque ayuda a conocer el territorio y las diferencias sociales y culturales existentes entre territorios.

Estos cuatro retos no son los únicos existentes, otros muchos quedan pendientes de análisis y trabajo para poder romper con la tradición instalada en estas asignaturas y conseguir una educación de mayor calidad para nuestros jóvenes por ello se incluye un último apartado como futuras líneas de trabajo.

2. Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.

a. Motivación del alumnado frente a las Ciencias Sociales. El caso de la Geografía.

Hoy en día la esfera educativa se encuentra en un contexto de transformación en el que cada vez se está investigando más acerca de metodologías activas que ayudan a ofrecer unos procedimientos más adaptados a las necesidades del alumnado, dejando a un lado las clases magistrales instaladas tradicionalmente en las aulas (Pokojski, 2017; Konopka, Adaime y Mosele, 2015).

Se entiende por Ciencias Sociales aquellas que estudian las características de la sociedad y su comportamiento. La Geografía ocupa un importante papel en este contexto ya que es la disciplina encargada de analizar las relaciones del ser humano con el medio, es decir, cómo es la conducta de una comunidad con un territorio y las consecuencias derivadas.

La Geografía es una asignatura imprescindible para conocer el medio en el que el ser humano habita, pero también para comprender temas de actualidad que pueden resultar de gran interés al alumnado como, por ejemplo, las migraciones, el cambio climático o los espacios rurales. A pesar de ello, es una materia muy ligada a una percepción negativa por parte del alumnado, derivada probablemente, de las metodologías tradicionales nombradas previamente, así se resalta en el artículo de Lara y Moraga (2018),

existe una cierta desmotivación por parte del alumnado hacia esta metodología que se basa esencialmente en la memorización. Es el caso de la Geografía, a la que mayoritariamente relacionan con la memorización de accidentes geográficos, datos, conceptos descontextualizados, etc., válida para asistir a concursos televisivos, pero de poca utilidad práctica para nuestro alumnado. (Lara y Moraga, 2018, p 152.)

De esta desmotivación presente en las aulas nace este reto con el que analizar distintas investigaciones y encontrar soluciones que permitan, en un futuro como docente, aplicarlas al aula y así mejorar la percepción de la asignatura por parte del alumnado y un aprendizaje más significativo.

Respecto a la motivación son varios los autores que, como Lara y Moraga (2018), afirman que la situación existente respecto a la Geografía no es muy positiva; así lo constató Tüzün (2008): “In response to the decreasing interest towards geography, instructors, academicians, and practitioners have investigated about how students should learn about this subject matter” (p. 1). La Geografía ha sido una ciencia que con el paso de los años ha ido perdiendo interés. Hace siglos, la narrativa de los periplos de aquellos que se atrevían a investigar mundo, y considerados los primeros geógrafos, eran una fuente de sabiduría extrema, posiblemente, porque relataban detalles de difícil acceso y permitían viajar sin salir de casa, sin embargo, hoy, esta situación es muy distinta. La

Geografía ha pasado a ser una materia en la que el único ejercicio que se debe realizar es memorizar siendo este el principal ejercicio propuesto por el profesorado; así lo recogió Santiago (2004):

La vigencia de la memorización, la repetición y la fijación de nociones y conceptos constituye una situación preocupante en la enseñanza de la geografía [...] porque contrasta esta forma de aprender tan tradicional con el desenvolvimiento de emergentes circunstancias de escenarios geográficos complejos e inciertos. Significa entonces que los aprendizajes escolares resultan contradictorios con la forma como se dan a conocer en los medios de comunicación social y en la discusión cotidiana, los nuevos temas geográficos. De allí la exigencia de una acción educativa remozada que forme a los ciudadanos como actores protagonistas críticos de los acontecimientos y no como espectadores apáticos, sumisos y alienados. (Santiago, 2004).

Otros autores como Castleford y Robinson (1998), ya observaron en su momento que la lectura era el principal método de enseñanza en la Geografía y a pesar de que han pasado veinte años desde la redacción de ese artículo la situación no ha cambiado mucho como se refleja en la investigación de Lara y Moraga (2018) el problema es que la utilización de este método no solo implica un aprendizaje poco significativo sino que además implica una percepción negativa de la asignatura por parte del alumnado, como indicó Souto (1998): “los alumnos desprecian u olvidan aquello que creen que no es significativo para su aprendizaje” (p. 62).

Para este problema relacionado con las Ciencias Sociales las soluciones planteadas son muy variadas. A continuación, se muestran las dos líneas más seguidas en los trabajos de investigación consultados.

Una primera línea de trabajo está relacionada con los juegos de ordenador, metodología conocida como gamificación o ludificación, en palabras de Ayén (2017) el objetivo de esta metodología es: “Con la gamificación se pretende generar en el alumno las mismas emociones y sentimientos que siente con los juegos a los que se aficiona, con el fin de «engancharlo» al proceso de aprendizaje” (p.8). La propuesta de esta solución se debe a que hoy en día los alumnos están más acostumbrados a la utilización de tecnologías que a la lectura de un libro, por ello, les resultará más sencillo el aprendizaje si se emplean sistemas tecnológicos para ello consiguiendo según Ayén (2017): “una gamificación exitosa es aquella en la que el alumno se mueve por motivación intrínseca, es decir, porque disfruta con lo que está haciendo” (p. 8). De hecho, al introducir estas herramientas en la asignatura el alumnado la concibe como un juego y por tanto su motivación con la misma podrá mejorar, tal y como destacó Pokojski (2017) “The use of computer games may have a very positive impact on motivation for learning, which is testified to by studies conducted in Greece (Papastergiou, 2009) among secondary school students” (p. 50). Ligada también a esta línea de trabajo, se encuentra la investigación de Tüzün (2008), en la que tras utilizar el juego de ordenador Quest Atlantis en un total de

1240 estudiantes y analizar los resultados obtenidos en evaluaciones antes y después del uso de este juego obtuvo resultados positivos y significativos:

The students made significant learning gains by participating in the game-based learning environment. The mean score for post achievement test ($M = 8.6$, $SD = 2.4$) was higher than the mean score for pre achievement test ($M = 6.2$, $SD = 1.0$), and the difference was statistically significant ($t(12) = 4.09$, $p < .01$). (Tüzün, 2008, p. 6).

Otra línea de trabajo relacionada con la mejora de la motivación del alumnado frente a la Geografía es el uso del método socio – científico, Kärkkäinen, Keinonen, Kukkonen, Juntunen y Ratinen (2017). Este trabajo está centrado en el estudio del paisaje, un concepto muy importante en Geografía que permite establecer relaciones entre las características físicas de un lugar y su sociedad; sin embargo, resulta de difícil comprensión y uso para el alumnado de temprana edad. El uso de este método de trabajo implica cumplir con uno de los objetivos clave de las Ciencias Sociales: desarrollar las habilidades reflexivas del alumnado para realizar debates y como analizar las diferentes cuestiones desde múltiples perspectivas. La utilización del método demostró como “pupils seemed to learn about some geological matters and the topic of changing landscapes in the context of the SSI intervention” (p. 14).

La solución que en este trabajo se propone al problema de la motivación del alumnado en Geografía ha tenido en cuenta las consideraciones de diversos trabajos, pero también la entrevista realizada a alumnos de 3º ESO durante los periodos de prácticas establecidos por el Máster en Profesorado incluida en Anexos.

La asignatura de Geografía debería ser concebida como una herramienta con la que el alumnado pueda contar para, durante su proceso de maduración, poder empezar a comprender el lugar en el que se mueve y encontrar explicación a muchos de los problemas sobre los que se debaten día a día en los medios de comunicación. La Geografía, debería explotar todos los recursos que fuesen necesarios para conseguir una mayor motivación del alumnado y un aprendizaje más significativo y lógico de la asignatura. De nada sirve conocer los diferentes países y capitales del mundo o las características físicas del planeta si no consigues relacionarlas con problemas económicos, ambientales o sociales. Por ello, para este reto resultaría interesante abordar la asignatura como un manual de recursos, construido por el alumnado, sobre las distintas problemáticas existentes en la actualidad. Resulta interesante la propuesta realizada por Fernández y Gurevich (2007) y siguiendo en su línea de trabajo los bloques temáticos de trabajo que se proponen son los siguientes:

1. *¿Un mundo al alcance de todos?* Con este bloque los contenidos clave que se trabajarían serían; globalización, sistema capitalista, nuevas formas de trabajo. El problema por abordar estaría centrado en las diferentes existentes entre el funcionamiento de este sistema económico en las áreas urbanas y las áreas rurales, los pros y contras existentes en cada una de ellas.

2. *Reorganización del espacio*. Los contenidos clave que se tratarían en este segundo bloque serían: las relaciones espacio – poder, nuevas fronteras, conflictos étnico – religiosos, problemas de ordenación territorial.
3. *Desigualdad*. Unido al bloque temático anterior estaría este tercero, en el que los contenidos clave estarían centrados en tratar las diferencias sociales en distintos espacios tanto a nivel demográfico, educacional, ambiental o sanitario.
4. *Medio ambiente*. En este bloque se incluiría la parte más física del temario de Geografía. Recursos naturales, problemas ambientales que pongan en relación población y medio ambiente, nuevas formas de desarrollo sostenible.
5. *Multiculturalidad*. Igual que es necesario abordar la esfera física, es imprescindible la social. En este bloque, los contenidos clave serían: discriminaciones sociales (género, étnicas, religiosas...) y patrimonio cultural existente en cada territorio (determinación geográfica).
6. *Espacios conectados*. Por último, es bloque, trataría de poner en relación todos los anteriores vistos para así concebir a la Geografía como una ciencia de relaciones en la que todo está conectado entre sí y tiene una explicación.

Para llevar a cabo esta planificación en el aula, debería abordarse el método socio – científico seguido por Kärkkäinen, Keinonen, Kukkonen, Juntunen y Ratinen (2017), para enseñar a pensar geográficamente y deberían ser empleadas las TIC para la presentación de los problemas en cada uno de los bloques o para la utilización de fuentes de información. Respecto al uso de juegos de ordenador propuesto por Pokojski (2017) y Tüzün (2008), se podría abordar como una tarea complementaria al trabajo realizado en el aula ya que hoy en día no todos los centros de educación disponen de un ordenador por alumno e incluso puede que haya estudiantes que, debido a su contexto familiar, no dispongan de esta herramienta.

La solución propuesta ha tenido en cuenta las características actuales de la educación en España y las posibles situaciones que pueden darse dentro de un aula, creando una propuesta apta para todo el alumnado y al mismo tiempo atractiva para el desarrollo de la asignatura.

b. Métodos de evaluación en las Ciencias Sociales.

Uno de los grandes problemas de las Ciencias Sociales son los métodos empleados para la evaluación de los contenidos, criticados en varias ocasiones por la subjetividad a la que están sometidos ya que como indican Miralles, Molina y Santisteban (2011), “es específica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que se refiere a la dificultad que se atribuye a la idea de evaluar algunas capacidades del pensamiento social y del ejercicio de la ciudadanía” (p. 13). La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje y por ello ha creado tanta curiosidad durante los últimos años, llegando a dedicar números completos de revistas científicas a esta problemática como es el caso de *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*.

La importancia de la evaluación es muy elevada ya que marcará aquello que se quiere enseñar en las diferentes unidades didácticas diseñadas y definirá al docente en función del método de evaluación seleccionado. Así lo destacan Molina y Calderón (2009), “no ha de extrañarnos la importancia que se concede a la evaluación como objeto de estudio (...), provoca que todas las fases de diseño y desarrollo se encuentren abocadas a la previsión y ejecución del proceso evaluador” (p. 38).

La evaluación es parte fundamental de la innovación en la educación ya que mientras cambien los métodos, pero no la forma en que se mide el grado de aprendizaje ningún cambio será introducido en método pedagógico. A estos motivos se le añade el dado por Alonso (1997):

si queremos mejorar la forma en que evaluamos lo que nuestros alumnos saben y no saben en un momento dado, es necesario revisar qué es lo que supone todo el proceso de evaluación, esto es, qué decisiones implica, qué factores afectan a esas decisiones y qué efectos e implicaciones tiene evaluar de un modo u otro. (Alonso, 1997, p. 19).

Por tanto, dedicar un capítulo de este trabajo a analizar los métodos de evaluación empleados en las Ciencias Sociales y apreciar cuales son los más adecuados, resulta imprescindible.

Respecto a la subjetividad de las evaluaciones en Ciencias Sociales comentada anteriormente Salinas (2002) indica que está marcada por el conocimiento y formación previa respecto a la evaluación, la experiencia como docentes, la normativa y la cultura existente respecto al puesto de trabajo, sin embargo, como resalta Santos (2003) existen muchos más factores que inciden en la evaluación:

- Las prescripciones legales: la filosofía sobre la evaluación, los momentos en los que se evalúa, la nomenclatura que se debe utilizar y los contenidos que se evalúan.
- Las supervisiones institucionales o controles que se realizan para seguir la norma.

- Las presiones sociales, al entenderse que, por un lado, evaluar el conocimiento es bueno puesto que nos ayuda a cambiar, mientras que, por otro, las calificaciones nos llevan a comparar y jerarquizar a los sujetos evaluados.
- Las condiciones organizativas en las que se realiza: tiempo disponible, personas evaluadas, estímulo profesional, tradición institucional, exigencias del currículo, etc. (Santos, 2013, p. 70).

Como se ha comentado en el reto anterior existe en la educación española un uso excesivo del libro de texto como recurso didáctico como reflejaban Lara y Moraga (2018), de esta forma el docente en vez de realizar una evaluación cuyo objetivo es evaluar el aprendizaje del alumnado se centra en evaluar los conocimientos del alumnado en relación con cómo ha memorizado el libro de cabecera y así lo reflejan Molina y Calderón (2009):

todavía no estamos en posición de concebir la evaluación como un proceso que vaya más allá de lo cuantitativo y se acerque a modelos evaluación más “cualitativos”, que tengan en cuenta realmente elementos que trasciendan el conocimiento de datos, fechas y conceptos más o menos generales. (Molina y Calderón, 2009, p. 58).

Con estos antecedentes parece claro que otro gran reto para los docentes de Ciencias Sociales es el proceso de evaluación. Es cierto que con la introducción de las siete competencias clave en el currículo oficial de ESO (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo), la evaluación está, o debiera estar, más orientada hacia el alcance de estas y no tanto al ejercicio memorístico, sin embargo, todavía queda mucho trabajo por hacer.

Las Ciencias Sociales deberían estar orientadas hacia el desarrollo del pensamiento de sus respectivas disciplinas, la Geografía y la Historia y fomentar actividades relacionadas con el pensamiento crítico o el debate. Así lo consideran Gómez y Miralles (2015), “el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios de las Ciencias Sociales” (p. 55), por ello las evaluaciones en Ciencias Sociales deberán estar orientadas también a evaluar la adquisición de esta competencia, no solo para que el docente pueda conocer el avance del alumnado, sino para que el propio estudiante sea consciente de su progreso.

Algunos instrumentos de evaluación que permiten desarrollar el pensamiento crítico son los mostrados por Miralles y Alfageme (2009), quienes destacan el cuaderno de clase, la carpeta de trabajos representativos, el portafolio y los mapas conceptuales. Respecto a este último, los mapas conceptuales, declaran:

Tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, siendo éstas dos o más términos conceptuales unidos por palabras y que en conjunto forman una unidad con un significado específico. Son recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. (Miralles y Alfageme, 2009, p. 8).

Padilla, Aguilar y Cuenca (2006), también consideran los mapas conceptuales un instrumento muy valioso “el mapa conceptual ‘descubre’ la red de conceptos que han servido para interpretar y construir una narrativa” (p. 1). Siguiendo con la serie de instrumentos mencionados el cuaderno de clase junto con el portafolio aporta al docente una gran cantidad de información, así lo nombró Salinas (2002), “el cuaderno de clase es un conjunto de realizaciones del alumno que, presentadas por escrito y organizadas en un formato determinado, vienen a ilustrar los progresos de este en su aprendizaje” (p. 95), estos dos instrumentos de evaluación si son utilizados por el docente de forma correcta implican una constante comunicación entre alumno y profesor que aporta información sobre aquello que el alumno necesita mejorar o los conceptos que no termina de comprender, así como su grado de reflexión respecto a los conceptos analizados en el aula. Como se ha mencionado, el portafolio también aporta información al docente, sin embargo, en este caso, como dictan Alfageme y Miralles (2009), el portafolio “refleja la evolución de un proceso de aprendizaje; el diálogo con los problemas, los logros, los temas..., los momentos claves del proceso; el punto de vista de los protagonistas, y estimula la experimentación, la reflexión y la investigación” (p. 12), lo más interesante de esto son las última consideraciones, es decir, la estimulación de la experimentación, reflexión e investigación, ya que como se ha mencionado anteriormente, las Ciencias Sociales, son una asignatura dedicada al desarrollo del pensamiento crítico. El portafolio es un instrumento muy útil que puede ser utilizado en varias fases del proceso enseñanza – aprendizaje como comenta Klenowski (2005), “un portafolio puede cumplir todos los propósitos evaluativos: rendimiento de cuentas de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación sumativa y formativa, certificación, selección, promoción, valoración...” (p. 22), lo más característico e interesante del portafolio es que debe ser el propio alumno el que seleccione que trabajo o proyecto quiere presentar para demostrar que ha adquirido la competencia que el docente demanda; “el desarrollo de un portafolios requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquél que demuestre la competencia lograda respecto a un estándar particular, lo cual requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento” (p. 41).

Teniendo en cuenta todo lo analizado hasta el momento resulta evidente negar como solución personal respecto a este reto la utilización en el aula de exámenes tradicionales. Sin embargo, sí creo que a pesar de que el debate se encuentre incluido dentro de los métodos de evaluación tradicionales es un gran instrumento que dirigido puede llegar a ser muy exitoso.

Uno de los instrumentos que más sorprendente e interesante ha resultado, es el portafolio. Tiene multitud de versiones y permite mantener una relación docente – alumno muy cercana, más todavía que el cuaderno de clase. Mientras el cuaderno de clase reflejará aquellas actividades que el alumnado ha realizado para repasar o aquellas que el docente ha sugerido convenientes para afianzar conceptos, el portafolio muestra el resultado de todo el trabajo realizado por los estudiantes.

Respecto a la evaluación se debe tener en cuenta el artículo 28 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, donde se indica que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora, el portafolio entraría dentro de estas características ya que permitirá evaluar de forma continua a lo largo de todo el curso e ir añadiendo contenido conforme avance la asignatura, resultará formativa porque el docente podrá proporcionar un feed-back al alumnado con el que poder mejorar los proyectos elaborados, por último, el portafolio es integrador porque al ser el alumnado quien seleccione los trabajos para demostrar la competencia adquirida, siempre que sea necesario se podrán realizar adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales. Otro aspecto positivo de este tipo de evaluación es que también supondrá una mejora en la motivación del alumnado al verse implicado en el proceso de enseñanza – aprendizaje y puede ser adaptado a cualquier curso y asignatura.

El proyecto personal diseñado para este reto está enfocado hacia una adaptación de la metodología conocida como “La hora del genio”, la definición dada por la página oficial de esta es: “a movement in education that allows students to spend time in school exploring, researching, and studying any topic of their choice” como indica Barrera, (2015), está centrada en la investigación de un tema que interese al alumnado, sin embargo, en este caso se realizará una reinterpretación. El proyecto que aquí se propone es dejar al alumnado la libertad de explorar, investigar, fomentando su pensamiento crítico y capacidad de análisis, sobre un tema que les interese dentro de los bloques temáticos vistos en clase, por ejemplo, en el caso del bloque de población: ¿por qué Trump quiere construir un muro entre Estados Unidos y México? Otro ejemplo relacionado con la Historia sería: ¿por qué se creó la guillotina? Con la información recopilada al respecto se diseñará un documento o presentación que se incluirá dentro del portafolio que será evaluado a través de una rúbrica concedida previamente al alumnado para así conocer los criterios de evaluación.

c. Adaptación de las Ciencias Sociales a la actualidad. El uso de las tecnologías de información y comunicación.

La tecnología sin darnos cuenta invade nuestras vidas. Todos tenemos acceso a dispositivos móviles y a una gran red de interconectividad e información. A pesar de esta realidad son muy pocos los docentes que aplican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a su proyecto de asignatura, esto a veces se debe a la incapacidad que tiene el centro para asumir los gastos que supone proporcionar a cada uno de los alumnos un equipo de trabajo pero la propia tradición y comodidad del docente también son obstáculos que traspasar, así lo indican varios autores como Solbes, Souto, Traver, Jardón y Ramírez (2004) o Sanmartí e Izquierdo (2001): “unos atribuyen esa escasa utilización a que al profesorado nos cuesta cambiar, otros dicen que el problema es solo la falta de formación del profesorado y de medios en los centros” (p. 71 – 84).

Las Ciencias Sociales cuentan con un gran número de recursos para emplear en clase y cada vez son más las editoriales que incluyen diversas fuentes en las que el alumno puede investigar para poder acceder a más información sobre el tema estudiado (Rivera, 2016). Esta es una situación de la que los docentes deberían tomar provecho y aunque no haya en el centro disponibilidad de un ordenador por alumno, seguramente sí habrá uno para el docente y posibilidad de proyección, pudiendo hacer la clase más dinámica y atractiva para el alumnado.

Una de las competencias clave de las siete introducida en el currículo oficial de ESO (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo), se denomina *Competencia Digital* (CD) y el Ministerio de Educación la definió en el Boletín Oficial del Estado de 2015 de la siguiente forma: “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (p. 6995). Por tanto, para realizar todo lo que se encuentra definido en esta competencia es necesario que el alumnado reciba educación sobre la materia, ya que, en caso contrario puede derivar en una mala gestión de las nuevas tecnologías.

Como detalla Fernández, (2014):

El problema radica en querer seguir manteniendo el modelo tradicional, centrado en la evaluación de los resultados, sin querer cambiar los contenidos, actividades y criterios de evaluación, mientras que la sociedad a la que va dirigida esa enseñanza, sí que ha cambiado. (Fernández, 2014, p. 6).

Y es que no se debe olvidar que, aunque la experiencia educativa es diseñada por los docentes, son los alumnos los verdaderos protagonistas de esta y, por tanto, debería ser planteada para ellos teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses. Esta no es tarea fácil para el docente, pero sí es posible atendiendo a comentarios realizados en clase o simplemente utilizando unos minutos de clase en establecer una relación más estrecha entre profesor – alumno.

Hoy en día el modelo más admitido por expertos en pedagogía es el constructivista, definido por Pozo y Gómez (2009), como un alejamiento de “los modelos de repetición y acumulación de conocimientos, transformando la mente de quien aprende y reconstruyendo los conocimientos con el fin de apropiarse de ellos” (p. 23). En este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una herramienta que ayuda al alumnado a reconstruir esos conocimientos. La función de las Ciencias Sociales es, principalmente, desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de analizar información a partir de conocimientos (Galdeano, 2018). Sin embargo, como se ha observado, posteriormente son pocos los docentes que siguen esta línea, por ello, como declara De Miguel (2014), “las nuevas tecnologías de la información geográfica deben servir para recuperar la dignificación de la Geografía, no solo como disciplina científica, sino como disciplina escolar” (p. 32). Lo mismo ocurre con la Historia, tras un estudio realizado en la Facultad de Educación de Albacete con la utilización de recursos TIC en la asignatura de Nuevas metodologías para la enseñanza de la historia:

el 100% de la muestra afirma que el uso de las TIC es favorable para la docencia, el 100% de la muestra está de acuerdo o muy de acuerdo en que está satisfecho de haber participado en una asignatura con esa metodología. (Rivera, 2016, p. 9).

En contraposición con las situaciones hasta ahora descritas Harris y Hofer (2009), también plantean otro problema ligado a las TIC según Fernández (2014), “el docente planifica desde una perspectiva tecnocéntrica, es decir, pone el nuevo recurso tecnológico en el centro del proceso educativo, sin tener en cuenta el currículo y el alumno” (p. 7). Esta situación, tampoco es favorable. El uso de las TIC debe estar justificado y tener un sentido dentro de la asignatura, en caso contrario, su única función será desorientar al alumnado. Como declaró Pontes (1999),

No se trata de usarlas porque está de moda sino en la medida que la utilización de las TIC en la educación responde a la búsqueda de soluciones para los problemas planteados en el campo de la investigación educativa, es decir, en la medida que las TIC contribuyen al aprendizaje significativo de los estudiantes y a la construcción reflexiva de sus conocimientos. (Pontes, 1999, p. 53 - 65).

Para vencer estas barreras definidas respecto a la mala o nula implementación de las TIC hace varios años se diseñó un modelo conocido como Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), en la Universidad de Michigan por los profesores Mishra y Koehler (Fernández, 2014).

El modelo TPACK permite integrar la tecnología en la docencia. Desde este punto de vista, la tecnología posee la misma importancia que el contenido y la pedagogía. Según este modelo existe una relación entre el Conocimiento Tecnológico (TK), Conocimiento Pedagógico (PK) y el Conocimiento del Contenido (CK). (Fernández, 2014, p. 17).

En esta línea, varios autores han diseñado propuestas interesantes. Una de ellas es la ofrecida por Solbes, Souto, Traver, Jardón y Ramírez (2004), quienes proponen varias líneas de trabajo siendo coherentes con el enfoque constructivista nombrado previamente y relacionada con los programas de simulación:

Se basan en la representación mediante modelos del funcionamiento de un sistema determinado. Son particularmente interesantes los interactivos, que permiten modificar variables del sistema y obtener resultados que muestran la influencia de dichas variables en el sistema y se recomiendan para sistemas cuyo tratamiento en la realidad plantea grandes dificultades. (Solbes, Souto, Traver, Jardón y Ramírez, 2004, p. 90).

Estos programas tienen especial importancia en el ámbito histórico, presentando situaciones o realidades que hoy en día son difíciles de experimentar y permiten al alumnado la empatía histórica necesaria para comprender un evento concreto.

Otra solución para este reto es propuesta por Galdeano (2018) y guarda relación con los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Como definen Guitiérrez y Gould (2009), los SIG “permiten gestionar y analizar la información espacial (...). Se trata de sofisticadas herramientas multipropósito con aplicaciones en campos tan dispares como la planificación urbana, la gestión catastral, el medio ambiente, etc.” (p. 13). Esta herramienta también ha sido empleada por Boix y Olivella (2007), poniendo en uso el Portal Educativo en SIG (PESIG):

PESIG ofrece herramientas conceptuales y prácticas para integrar ambos conceptos (IG y SIG) en el contexto de la formación que reciben los estudiantes de secundaria y bachillerato con el fin de que los jóvenes tengan a su alcance una herramienta de análisis e interpretación de la componente territorial en cualquier ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto un recurso más para la interpretación crítica de la realidad. (Boix y Olivella, 2007, p. 7).

Aunque esta solución estaría más orientada hacia la asignatura específica de Geografía también puede aplicarse en Historia para analizar los lugares en los que ocurrieron conflictos bélicos o para comprender qué papel jugó el territorio en algunos hechos de la historia como por ejemplo el colonialismo.

Por último, otra de las propuestas, realizada por Rivera (2016), está relacionada con los hipervídeos:

una herramienta interactiva y visual, se caracteriza porque a medida que se está narrando el vídeo se pueden añadir varios materiales dentro del mismo vídeo, además los usuarios pueden participar, con lo cual es una forma para motivar al alumnado a conocer más sobre el contenido a tratar y, sobre todo, para que puedan ampliar sus conocimientos y fomentar la participación en la educación que están recibiendo. (Rivera, 2016, p. 10).

En este caso Rivera (2016) seleccionó tres conceptos históricos: la revolución industrial, el fascismo y la Guerra Fría, entorno a estos diseñó varios hipervídeos con los que trabajar en clase. Es una propuesta muy interesante ya que se establece cierto control sobre las fuentes que consulta el alumnado y al mismo tiempo se le permite interactuar con ellas, además, este recurso es aplicable tanto a Ciencias Sociales como a cualquier otra materia y su versatilidad resulta un punto muy positivo a considerar.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas respecto a este reto y en la línea que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo, el proyecto personal para incluir las TIC en las Ciencias Sociales está orientado para que el alumnado realmente pueda considerar que los contenidos de esta asignatura pueden serle útiles en su vida diaria. Sería adecuado diseñar, como establecía Rivera (2016), contenidos didácticos que incluyan al mismo tiempo interacción por parte del alumnado, sin embargo, esto supone dedicar una gran parte del tiempo del docente a crear este contenido para el aula y seguramente, no todos los profesores estarán de acuerdo. Un ejercicio muy sencillo que sigue esta línea y que se llevó a cabo durante las sesiones prácticas en el Máster en Profesorado, fue poner en relación los contenidos teóricos con series o fragmentos de series. En este caso, los contenidos estaban relacionados con el futuro de la población y se realizó el visionado del trailer “The handmaids tale”, “El cuento de la criada” en español, a través del modelo clase invertida. Con este ejercicio el alumnado no solo es capaz de realizar una búsqueda de información en otro tipo de fuentes, sino que además ejercita su pensamiento reflexivo y crítico y trata de comprender las similitudes y diferencias que existen entre la realidad que se presenta y la que él o ella vive a diario. Posteriormente y tras responder una serie de preguntas, se llevó a cabo un debate en el que mostrar sus averiguaciones o reflexiones al respecto, practicando de esta forma también las *Competencias Sociales y Cívicas* (CSC).

d. Las Ciencias Sociales como herramienta para la ciudadanía.

Antes de comenzar con el desarrollo de este reto conviene definir el significado de Ciudadanía y qué papel tiene esta en los centros educativos. Para entender este concepto se debe partir de la idea de que los seres humanos somos seres sociales que necesitamos de la interacción con otras personas. La ciudadanía enseña cómo llevar a cabo esas relaciones para que la convivencia entre iguales sea fructífera (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Educar para la ciudadanía significa según Machado (1997):

Proporcionar a los individuos instrumentos para la plena realización de esta participación motivada y competente, de esta simbiosis entre intereses individuales y colectivos, de esta disposición de sentir en si los dolores del mundo, (...) aportando en una ética de responsabilidad, donde se crece juntos, siendo actores de nuestros espacios. (Machado, 1997).

Las Ciencias Sociales tienen una gran capacidad de trabajo respecto a este tema. La Historia guía al alumno a través de acontecimientos históricos que le permiten crear y desarrollar su memoria histórica y la Geografía le orienta hacia la comprensión de la diversidad de espacios existentes en el mundo.

Si las Ciencias Sociales se conciben como herramienta para la ciudadanía será imprescindible una buena planificación en la que contenidos conceptuales y contenidos competenciales estén ligados y dejen espacio para actividades que realmente propicien la participación estudiantil y no vuelvan de nuevo a la evaluación tradicional. Como indica Trepát (2012): “La expresión de las ideas propias de los alumnos, las actitudes favorables a escuchar a los demás, la habilidad en la práctica del debate, así como el fomento de los valores democráticos tienen un peso específico muy pequeño” (p. 87 - 97). No supondrá ningún avance definir a las Ciencias Sociales como instrumento para la ciudadanía si finalmente los instrumentos de evaluación no evolucionan.

Desde la introducción de las competencias clave en el currículo oficial educativo, existe una denominada *Competencias Sociales y Cívicas* (CSC). Esta competencia se encuentra relacionada con la ciudadanía, tal y como la define el Ministerio de Educación, “conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.” Puig (2010), consideró que los contenidos que favorecen a formar alumnos para la ciudadanía son: aprender a ser uno mismo, aprender a convivir, aprender a formar parte de la sociedad y aprender a habitar el mundo. Como se ha comentado previamente Geografía e Historia tienen mucho que ver con estos contenidos que muestra Puig y es que, aunque en España el entendimiento de las Ciencias Sociales como herramienta para la ciudadanía es relativamente novedoso, en otros países como Inglaterra esta idea está planteada desde principio de los años 90, así lo recogen Ortuño, Gómez y Ortíz (2012):

La geografía y la historia se muestran como dos áreas imprescindibles para la adquisición de dichas habilidades sociales (...) en el ámbito anglosajón empezaron

a plantearse que los contenidos debían utilizarse como un instrumento para el desarrollo de destrezas específicas de pensamiento que permitiesen trascender la simple transmisión de la memoria social para convertirse en un conocimiento que se genera sobre el diálogo racional y la crítica de la información. A través de dicho planteamiento se conseguía favorecer una formación responsable, crítica y autónoma de la ciudadanía. (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012, p. 57)

Esta idea también se recogió también en la Carta Internacional de la Educación Geográfica de 1992, como declaran Loureiro y Spinelli (2012):

La educación geográfica como indispensable para el desarrollo de ciudadanos responsables y activos en el mundo actual y futuro (...) asociar directamente la educación geográfica a los cumplimientos de los derechos humanos, confiriendo particular atención a las situaciones de pobreza y exclusión social. (Loureiro y Spinelli, 2012, p. 53).

Este enfoque de las Ciencias Sociales no implica dejar a un lado los contenidos hasta ahora vistos en las aulas sino reorientarlos y dirigirlos para que el resultado del aprendizaje incluya las *competencias sociales y cívicas* como explican Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011):

Hacerlo mediante dos tipos de contenidos; a un tipo lo llamaremos saberes y al otro, habilidades. Los saberes nos ayudan a entender y a dar sentido a la realidad. Son conocimientos tales como: las nociones económicas y jurídicas necesarias para entender el orden social (...) el estudio del sistema político local, nacional e internacional, incluida la comprensión de los textos legales fundamentales; el conocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos, de las situaciones en que no se respetan y de las instituciones que velan por su cumplimiento (...). El segundo grupo de contenidos, las habilidades, incluye destrezas personales y virtudes cívicas que nos ayudan a conducirnos en la vida social. Nos referimos, entre otras, a destrezas personales como la sensibilidad ante la injusticia, la capacidad de argumentar, de escuchar, de esforzarse por entender los puntos de vista ajenos o de tratar los conflictos de forma constructiva.” (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p. 50).

El primer grupo será trabajado a través de la Geografía y la Historia con sus contenidos teóricos y el segundo deberá ponerse en práctica a través de actividades o ejercicios de evaluación.

Un eje clave que ha resultado llamativo y que es imprescindible para conseguir que las Ciencias Sociales se consoliden como herramienta para la ciudadanía es como propone Martínez (2014), formar a futuros profesores desde los grados y máster universitarios destinados a este propósito, en *Educación para la paz y la igualdad*. Para tal propósito sugiere una propuesta educativa cuyo objetivo será servir “a los mecanismos de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de maestros, de conocer para descubrir, debatir para juzgar y posicionarse para educar” (Cascarejo et al., 2007). La propuesta

define dos tipos de contenidos, por un lado, los orientados hacia la educación para la paz (La Organización de la Naciones Unidas y sus instrumentos para la paz, el nuevo mapa geopolítico mundial y los conflictos en el mundo). Y por otro, los destinados hacia una educación para la igualdad (la desigualdad en el mundo: regiones favorecidas y espacios desfavorecidos, la incidencia de la pobreza y el hambre en el mundo no desarrollado, la desigualdad y exclusión social en el mundo desarrollado). Una idea brillante si se tiene en cuenta que los docentes son quienes tienen la función de educar y, por tanto, deben recibir también una buena formación en aquello que deben transmitir.

La idea de Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), está relacionada con la pedagogía aprendizaje – servicio. Esta pedagogía tiene como novedad y potencial “la integración de los dos elementos –servicio a la comunidad y aprendizaje significativo– en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos” (p. 52). Esta actividad permite al alumnado sentirse útil, algo que puede aumentar la autoestima de estos, valor muy importante teniendo en cuenta las edades en las que la Educación Secundaria tiene lugar, también es importante para educar en valores como declara Escámez, (1999): “es conocido el impacto formativo y transformador del voluntariado y las acciones solidarias, que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad y a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social” (p. 52). Algunas de las propuestas de Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), aplicables a las Ciencias Sociales son:

- Ecoauditoría: alumnos analizan el entorno ambiental próximo y se comprometen durante un año con acciones de sensibilización y reducción de los daños ambientales en la escuela y la familia.
- Dinamización cultural: los alumnos diseñan y ejecutan propuestas de ocio nocturno alternativo para jóvenes de su ciudad. Colaboración con el departamento de cultura de la ciudad. (p. 53).

Otro proyecto interesante es el que redacta Claudino (2007), tratando los Derechos Humanos como elemento imprescindible en las Ciencias Sociales, “la aspiración a una vida digna no es un asunto exterior a los hombres y mujeres que construyen y habitan un territorio fragmentado y crecientemente multiétnico” (p. 103). Geografía e Historia, son materias que bien diseñadas, ayudan al alumnado a crear un pensamiento social básico para una buena convivencia entre iguales.

El proyecto personal diseñado para este reto ha tenido en cuenta todas las reflexiones realizadas para este reto. En primer lugar sería imprescindible, si las Ciencias Sociales se deciden ligar a la ciudadanía, evaluar al profesorado mediante ejercicios prácticos sobre esta competencia y comprobar que su propósito es realmente educar al alumnado en este sentido y no convertir las asignaturas en una educación política donde apartados más importantes como las crisis sociales o ambientales actuales quedan relegados a un segundo o tercer plano. Teniendo esto en cuenta la mejor propuesta resulta la elaborada por Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011). Una planificación que resultaría relevante para las Ciencias Sociales sería proporcionar los contenidos teóricos necesarios

para que el alumnado pudiera empatizar con la situación en la que van a colaborar y posteriormente elaborar como actividad evaluable de la asignatura un proyecto que pudiera servir para esa situación o comunidad analizada. Por ejemplo:

- En el ámbito geográfico: análisis de la situación climática actual aportando datos oficiales, posteriormente plantear una actividad sobre la redacción de un artículo o diseño de un vídeo para la sensibilización del cambio climático, añadiendo información sobre la justicia climática.
- En el ámbito histórico: estudio del éxodo rural en los años 60, analizar la situación a través de sus abuelos, más tarde, diseñar actividades para que los jóvenes puedan seguir disfrutando o viviendo en las áreas rurales.

A través de este tipo de actividades el alumnado no solo aprende haciendo, sino que se involucra en las acciones sociales más relevantes de la actualidad. En este contexto, cabría una de las frases más famosas de Benjamin Franklin: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

e. Otros retos importantes para las Ciencias Sociales.

Este apartado recoge una selección de retos igual de interesantes que los anteriores relacionados con las Ciencias Sociales en el ámbito educativo. Debido a la extensión fijada para este TRABAJO FIN DE MÁSTER no se han podido trabajar detalladamente, aunque sí se contemplan como futuras líneas de trabajo.

- Un nuevo diseño curricular es necesario.

Son múltiples los autores que han meditado sobre este tema, ejemplo de ello son las siguientes publicaciones: Prats, 1997; Souto, 2003, 2004, 2011 o González, 2001. Algunos de los textos tienen más de veinte años y otros son más recientes y, aunque no todos siguen el mismo camino dejan claro la problemática existente respecto al currículo de las Ciencias Sociales y la necesidad de una reestructuración. Como exponen Wiggins y McTighe (2005), “el buen diseño, así, no va tanto de adquirir unas cuantas habilidades técnicas como de aprender a ser más profundo y específico en lo relativo a nuestros propósitos y lo que implican” (p. 13 – 14). Sin embargo, esto no ha sido aplicado a la realidad del currículo español ya que como dicta de Miguel (2012): “la propia estructura del currículo, excesivamente encorsetada en el caso español (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación), en donde el elemento central son los contenidos conceptuales y acabándose pareciendo más a un programa tradicional que a un currículo” (p. 30). Estos dos extractos conducen a pensar que a pesar de conocer cuál es el camino correcto para lograr una educación mejor y más significativa textos legales y oficiales siguen el camino contrario.

- Las Ciencias Sociales como herramienta para el desarrollo de inteligencias múltiples.

Las inteligencias múltiples desarrolladas por Gardner en 1983 implican ocho formas diferentes de aprender y cada persona al ser distinta y tener un carácter único, desarrollará aquellas capacidades que le sean más fáciles o simples de adquirir. Teniendo este hecho en cuenta, es decir, que no todos los alumnos aprenden igual, ¿por qué las clases si son las mismas para todos? ¿por qué el proceso de enseñanza – aprendizaje no es diferente? Convertir una escuela tradicional en una de inteligencias múltiples es complicado muchas personas deben colaborar e intentar dirigirse en una misma dirección. Los beneficios de este esfuerzo son múltiples, como indica Lapalma (2001): “minimización de los problemas de conducta, incremento de la autoestima, desarrollo de habilidades de cooperación y liderazgo, aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje...”. Las Ciencias Sociales pueden jugar un importante papel en el desarrollo de algunas de estas inteligencias como por ejemplo la espacial, naturalista, lingüística, interpersonal e intrapersonal, cinco de las ocho totales. Este podría ser el camino futuro para diseñar un buen currículo de la asignatura.

- Ciencias sociales: dinamizadoras rurales.

Las zonas rurales de España están cada vez más deshabitadas y este año se ha vivido en el país un movimiento importante relacionado con esta temática. Cada vez es más complicado mantener población en las áreas rurales debido a las escasas oportunidades laborales, escolares y futuras que ofrecen. Este problema ha sido generado tal y como afirman Sáez, Pinilla y Ayuda (2001):

El declive demográfico de los territorios que en la actualidad presentan en la Unión Europea un problema más grave de despoblación es fruto de un largo proceso de escasa adaptación a los sucesivos cambios estructurales que han ido afectando a su economía en los siglos XIX y XX. (p. 214).

Aquellos a favor del desarrollo de los espacios rurales entienden que sin una educación que ayude a desarrollar y reivindicar su importancia en el desarrollo de la sociedad actual su futuro continuará siendo igual de incierto y negativo. Las Ciencias Sociales son las únicas que pueden ayudarlos mostrando la historia de los espacios rurales y las diferencias existentes entre cómo eran hace años y cómo son ahora. La rama más geográfica de esta disciplina además de mostrar las características físicas (vegetación, fauna...), debe centrarse en los aspectos más sociales con los que sea más fácil empatizar. Actualmente se ha creado en Aragón una red denominada “Jóvenes Dinamizadores Rurales”, cuyo objetivo es reactivar las áreas rurales a través del desarrollo social, personal y profesional de jóvenes; un objetivo que debería existir ya en la educación.

- Las Ciencias Sociales y el cambio climático.

Otro problema que ocupa no a gran parte de la población, sino a toda la población mundial es el cambio climático. En pocos años las consecuencias de este y su veracidad se han ido cuestionando y poniendo a prueba constantemente (Stern, 2007). Desafortunadamente es una realidad que el clima ha cambiado y que el planeta se enfrenta a una nueva crisis para la que tiene escasas herramientas que emplear (Oficina de Cambio Climático, 2006). La educación juega nuevamente un papel principal ya que no solo debe aportar soluciones sino también debe concienciar a la población sobre la realidad existente. En este sentido, las Ciencias Sociales a través de la Historia pueden presentar todos los escenarios pasados similares y las diferencias existentes con el actual, mientras que la Geografía podría explicar conceptos como la justicia climática o las consecuencias que tendrá este cambio para la población. Siendo el cambio climático un problema que afecta a toda la población, ¿por qué no se empieza a abordar desde la educación de forma efectiva?

3. Conclusiones.

Existe un problema importante respecto al enfoque de las Ciencias Sociales a nivel internacional entendiendo la Historia y la Geografía como dos ciencias enciclopédicas en las que la única labor necesaria para superar curso tras curso es memorizar.

Un arduo trabajo por parte del docente que implique planificación y buen diseño resulta imprescindible para romper con la tradición impuesta en la materia y conseguir vencer poco a poco la percepción negativa del alumnado con respecto a las Ciencias Sociales. El alumnado percibe la asignatura negativamente en gran parte por el tipo de evaluación que se sigue en ella, así lo aclaraban Lara y Moraga (2018) y también Molina, Miralles y Trigueros (2014):

Si hace dos décadas no existía en el lenguaje académico el concepto de competencia y se utilizaba el examen como instrumento esencial de evaluación (...), resulta controvertido que, años más tarde, con legislación específica al respecto de dichas competencias básicas, se continúe utilizando en ESO el examen como elemento casi hegemónico para la evaluación, cuya estructura interna y contenido no responde fielmente al espíritu de las pretendidas competencias sino, más bien, a épocas pasadas, siendo de ese modo percibido por los estudiantes. (Molina, Miralles y Trigueros, 2014, p. 306).

Las Ciencias Sociales tienen una multitud de posibilidades y su enfoque puede ser muy diverso, sin embargo, no resultarán enriquecedoras si no se consigue transmitir y empatizar con el alumnado además de establecer un proyecto acorde con las motivaciones de los estudiantes, es aquí cuando entra en juego la formación del profesorado, como detallaron González, Jiménez y Pérez (2011), comparando el sistema educativo español con el finlandés: “Muchos son los estudios que identifican, como la variable crítica que explicaría el éxito de los adolescentes finlandeses en PISA, la excelente formación de sus profesores, amén del exhaustivo proceso de su selección” (p.68).

Un buen docente nunca puede dejar de formarse, si está pendiente de investigaciones recientes y estudios realizados será completamente consciente de cuál es el camino que debe seguir para sacar mayor provecho a su asignatura. Lo más llamativo de todo es que España emplea una prueba que evalúa la capacidad del docente para ejercer, entonces, ¿cómo es posible que todavía exista tal tradición respecto a las Ciencias Sociales? ¿no deberían modificarse también los criterios e instrumentos de evaluación de esta prueba?

El futuro de las Ciencias Sociales pasa por el trabajo de conceptos mediante técnicas útiles para el alumnado, alcanzar este objetivo será complicado y resultará imprescindible una buena formación del profesorado consiguiendo saltar la barrera de la tradición y obteniendo una experiencia positiva de aprendizaje para todo el mundo educativo.

4. Bibliografía.

- Alonso, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición. I. Ciencias sociales*, 132. Ministerio de Educación.
- Aragón, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 02 de junio de 2016, núm. 105.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (86).
- Barrera, E. (2015). Genius hour in the library. *Teacher Librarian*, 43(2).
- Barton, K. C. (2001). “You’d be wanting to know about the past”: Social context children’s historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative education*, 37(1).
- Boix, G., Olivella, R. (2007). Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) aplicados a la educación. El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG). *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Ciudadanía y Geografía*.
- Boletín Oficial del Estado (2015).
- Cascarejo, A., Díaz, J.J., Díaz, J.A., Carretero, M.C., García, M. (2007). La formación geográfica del maestro. *Serie geográfica*, (14).
- Castleford, J., Robinson, G. (1998). Evaluating IT-based resources for supporting learning and teaching in geography: Some case studies. *Journal of Geography in Higher Education*, 22 (3).
- Claudino, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, (9).
- De Miguel, R. (2014). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Revista Didáctica Geográfica*, (14).
- Escámez, J. (1999). Solidaridad y voluntariado social. Valencia: Fundació Bancaixa.
- España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm.295.
- Fernández, M.V., Gurevich, R. (2007) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Fernández-Peralbo, A. (2014). Uso del edublog en la materia de Ciencias de la Naturaleza en alumnos de 1º de la ESO.
- Galdeano, V. (2018). Reflexión crítica sobre los retos y claves de la docencia en ciencias sociales en educación secundaria.
- Gallego, I. G. (2011). Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria. *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó,
- Gardner, H. (1983). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52).
- González, I. 2011. “Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria” en Prats, J., coord., *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 161-186.
- González, J. C., Jiménez, J. R., Pérez, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, (11).
- Gutiérrez, J., Gould, M. (1994). SIG: Sistemas de Información Geográfica. Madrid: Síntesis.
- Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum – based TPACK development. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kärkkäinen, S., Keinonen, T., Kukkonen, J., Juntunen, S., Ratinen, I. (2017). The effects of socio-scientific issue-based inquiry learning on pupils’ representations of landscape. *Environmental Education Research*, 23(8).
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*, 98. Narcea Ediciones.
- Konopka, C. L., Adaime, M. B., Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: some considerations. *Creative Education*, 6 (14).
- Krebs, D., Zvi, G. (2015). *The genius hour guidebook: Fostering passion, wonder, and inquiry in the classroom*. Routledge.

- Lapalma, F. (2001). ¿Qué es eso que llamamos Inteligencia? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1).
- Lara, J. M., Moraga, J., (2018). Percepción del alumnado del IES “El Tablero” (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, (19)
- Loureiro, S. C., Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. *La educación geográfica digital*. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).
- Machado, J. (1997). *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Ed. Escrituras.
- Martínez, L. C. (2014). Educación para la paz y la igualdad: una propuesta de contenidos desde la Geografía. *TABANQUE. Revista pedagógica*, (27).
- Miralles, P., Alfageme, B., (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (60).
- Miralles, P., Molina, S., y Santisteban, A. (2011). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6).
- Molina, J., Miralles, P. y Trigueros, F. J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala Epegehi-1. *Educación XXI*, 17(2).
- Molina, S., Calderón, D., (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (23).
- Oficina Española de Cambio Climático (2006). Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. Ortíz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26).
- Padilla, A.; Aguilar, M. Cuenca, I. (2006). El mapa conceptual y la narrativa histórica. En *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Second Int. Conference on Concept Mapping*.

- Pokojski, W. (2017). Educational computer games in geography. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, (1).
- Pontes, A. (1999). Utilización del ordenador en la enseñanza de las ciencias. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (19).
- Pozo, J. I., Gómez, M. A. (2009). Aprender y enseñar ciencias. Madrid: Morata.
- Prats, J. (1997). La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- Puig, J. M. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, (1).
- Rivera Martín, A. (2016). La integración del hipervídeo en las situaciones de aprendizaje de la asignatura Ciencias Sociales, Geografía e Historia del cuarto curso de la ESO.
- Sáez, L. A., Pinilla, V., Ayuda, M. A. (2001). Políticas ante la despoblación en el medio rural: un enfoque desde la demanda. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, (1).
- Salinas, D., (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N., Izquierdo, M. (2001). Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (29).
- Santiago, J.A. (2004). La enseñanza de la Geografía en el mundo global. *Entretemas*, (1).
- Santos, M. A., (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).
- Seixas, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, (3).
- Sobrino, D., (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Clio. History and History teaching*, (39).
- Solbes, J., Souto, X. M., Traver, N., Jardón, P., Ramírez, S. (2004). Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales. *Revista Investigación en la Escuela*, 54.
- Souto, X. M. (2003). Las reformas escolares y la Geografía en el umbral del siglo XXI. *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).

- Souto, X. M., (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 115.
- Souto, X.M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Secretaría General Técnica.
- Souto, X.M. 2004. La Geografía escolar en el periodo 1990-2003. *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la UGI* (Glasgow).
- Stern, N. (2007). *El informe Stern: la verdad sobre el cambio climático*. Barcelona: Paidós.
- Trepat, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70).
- Tüzün, H., et al. (2008). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 52(1).
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

5. Anexos.

Antes de finalizar el periodo de prácticas, se realizó un focus group el día 07/05/2019 en el espacio educativo Centro San Valero a un total de siete alumnos de 3º ESO acerca de la asignatura de Geografía e Historia para así poder orientar mejor los retos hacia la realidad que viven los alumnos y la asignatura en las aulas. Para la recogida de la información se empleó una grabadora y un tema base además de seleccionar algunas preguntas abiertas para orientar la información a recoger, pero también darles libertad de expresión. Las preguntas y respuestas se recogen a continuación:

- Docente: ¿Qué aspectos se os ocurren que se podrían mejorar respecto a la enseñanza de la Geografía?
- Alumna nº 1: yo creo que hay algunos temas que son bastante densos y que son muy largos, que tienen bastante contenido; entonces igual vendría bien como dividirlos en dos exámenes porque si no es bastante de estudiar y son temas, como, por ejemplo, el que vimos de la agricultura, la ganadería, ... O hacer un trabajo.
- Alumna nº 2: en algunas asignaturas se da lo mismo que en Geografía, por ejemplo, en Biología y Geología. Lo mejor sería que los profesores compararan los temas, hicieran ese trabajo conjunto, para no repetir temario y no hacer dos exámenes de lo mismo.
- Docente: Y de la evaluación, ¿qué pensáis? ¿creéis que sería más fácil si fuera por ejemplo como matemáticas, que es un resultado y está bien o está mal?
- Alumno nº 1: es que a ver en mates el proceso también te cuenta.
- Alumna nº 2: es que a ver lo más importante de Geografía es saber explicar y haber entendido el tema y en este tema por ejemplo teníamos lo de las “rates”, que eso está bien o está mal, pero si que los ejercicios de poder explicar tú lo que has entendido sobre un tema, como el ejercicio de las pirámides, que ahí realmente demostrabas si habías entendido o no.
- Alumna nº 3: es como un tema de filosofía, aprendes a desarrollar. Tienes que desarrollar un tema y, bueno a parte de lo que te tienes que estudiar de teoría, también debes incluir algo que tú creas y puedas desarrollar tú con tus propias palabras para ver que has entendido el tema.
- Docente: Y no creéis que, si se hace así, ¿hay alumnos que se ven más beneficiados que otros, es decir, que el profesor os penalice?
- Alumna nº 3: ya, pero, por ejemplo, en filosofía es así, te dicen unas preguntas y tú tienes que desarrollar en base a lo que tú piensas, con lo que tú crees y es así. Esté bien o mal tú tienes que dar unos argumentos que tienen que ser validos; eso por ejemplo también pasaría en Geografía.
- Docente: O sea que, siempre que podáis justificarlo, ¿no? Y que vuestra opinión sea válida, lo aceptáis, os parece bien.
- Alumna nº 2: y que sea coherente. Poniendo de ejemplo este examen, con las pirámides no puede ser que si es triangular pongas que el “top” es “wide”.
- Alumna nº 1: pero sí que el argumento del profesor no tiene más peso que el del alumno, por ser profesor; el del alumno tampoco tiene más peso que el del

profesor por ser alumno. Simplemente todo es relativo, todo se puede razonar y siempre que sean razones o argumentos válidos...

- Alumna nº 3: tendría que contar como bueno...
- Docente: ¿Algo más que se os ocurra? Por ejemplo, respecto a las tecnologías, ¿creéis que hacen la asignatura más divertida? No sé si habréis tenido profesores que se dediquen únicamente a usar el libro y no hagáis nada más. A vosotros que la Geografía no es algo que os apasione, si, por ejemplo, hacéis trabajos, veis videos, ¿os resulta más interesante? ¿Y os motiva más también?
- Comentario general: sí.
- Alumna nº 2: por ejemplo, con el tema de “fishing”, se utilizó un juego de repaso y a mí en ese tema se me quedó más claro gracias a eso y hay otras asignaturas en las que solo usamos el libro y no se te queda nada.
- Docente: ¿Algo más que se os ocurra?
- Comentario general: no.