



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

## A-Línea 1

Retos del profesorado en la docencia de las Ciencias  
Sociales en Educación Secundaria

Challenges for teachers in teaching Social Sciences  
in Secondary Education

Autor

**Raúl Sada Laborda**

Director

**Miguel Ángel Castán Belío**

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

Facultad de Educación  
2019/2020

**Resumen:**

En el siguiente Trabajo Fin de Máster (TFM) se presentan las principales dificultades en forma de retos a los que deberá hacer frente el profesorado en la docencia de las Ciencias Sociales, especialmente de la Historia, de la Educación Secundaria. Superar las cuestiones del currículum, la metodología, el liderazgo y la motivación permitirá adquirir al docente habilidades para ofrecer en su vida laboral una educación de gran calidad.

**Palabras clave:** retos, problemas, docencia, profesorado, Educación Secundaria, Ciencias Sociales, Historia.

**Abstract:**

In the following Master's Thesis (TFM) the main difficulties are presented in the form of challenges that the teacher will have to face in teaching Social Sciences, specially History, Secondary Education. Overcoming the issues of the curriculum, methodology, leadership and motivation will allow teachers to acquire skills to offer a high quality education in their career.

**Keywords:** challenges, problems, teaching, teachers, Secondary Education, Social Sciences, History.

# **ÍNDICE**

<b>1) Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2) El problema-reto del currículum: el “qué enseñar” .....</b>	<b>5</b>
<b>3) Metodología: “cómo enseñar” .....</b>	<b>10</b>
<b>4) Liderazgo en el aula.....</b>	<b>16</b>
<b>5) El motor de la clase: la motivación y por qué estudiar Historia .....</b>	<b>21</b>
<b>6) ¿Cómo afrontaríamos los retos? Nuestro proyecto personal .....</b>	<b>28</b>
6.1) Afrontar los retos desde la Geografía e Historia del Arte .....	30
<b>7) Conclusiones.....</b>	<b>32</b>
<b>8) Bibliografía.....</b>	<b>33</b>

## 1) Introducción

A la hora de impartir clase son numerosos los retos a los que debe hacer frente el profesorado de Educación Secundaria. En el siguiente Trabajo Fin de Máster se exponen los que se consideran los principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente de la Historia. La resolución de los diferentes retos puede aportar una gran cantidad de habilidades al docente para desarrollar, durante su etapa laboral, una educación de calidad y significativa en el alumnado.

Para la realización del siguiente trabajo se han tratado las ideas más presentes durante nuestro curso del Máster de Profesorado de Secundaria y de las diferentes asignaturas. Para ello, se han seleccionado los que se consideran los principales retos, acorde a los principales conocimientos estudiados en el máster, a través del trabajo de diferentes autores que tratan cada problema expuesto para reunir nuestras propias conclusiones, en un proyecto personal de cómo abordaríamos dichas cuestiones a la hora de ejercer en un futuro nuestra labor docente. El trabajo queda dividido en dos grandes bloques.

En primer lugar, un gran bloque reúne los problemas seleccionados y que se consideran fundamentales para adquirir ciertas habilidades encaminadas a ofrecer una educación de calidad. En este sentido, los retos que se exponen son la cuestión del currículo (fundamental para dotar de un valor o sentido a nuestra asignatura de Historia, siendo la Historia), el uso de las metodologías activas (para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a nuestra reflexión curricular), la figura de un líder educativo (como es el profesorado) que encamine todo el proceso didáctico hacia la búsqueda de los mejores resultados posibles y, por último, la motivación como motor que mueva todo el proceso educativo planteado por el docente, que ayude al aprendizaje de los estudiantes y resulte de gran utilidad.

En segundo lugar, se presentan dos proyectos personales respecto a cómo afrontaríamos los retos seleccionados, uno desde la docencia de la Historia (la disciplina en la que estamos formados) y, por otro lado, cómo los desarrollaríamos desde las otras disciplinas que conforman las Ciencias Sociales en Secundaria, como son la Geografía e Historia del Arte. En este último punto, además de ofrecer un proyecto personal, se hace hincapié al reto que supone enfrentarse a impartir dichas materias desde la figura de un docente graduado en Historia.

Además del tratamiento de diferentes autores, se han incorporado experiencias propias en relación con el desarrollo del Prácticum I y II del Máster del Profesorado, ofreciendo una visión más cercana de algunas cuestiones con el fin de presentar un buen cuerpo teórico para afrontar los diferentes retos, y con su resolución, una buena práctica docente.

## 2) El problema-reto del currículum: el “qué enseñar”

Uno de los principales retos a los que debe enfrentarse el profesorado a la hora de enseñar cualquier asignatura es abordar la cuestión relacionada con el currículum, “qué enseñar a nuestros alumnos”, la cual encierra una gran complejidad que el docente debe superar para definir la materia impartida en el aula, y en nuestro caso, las relacionadas con las Ciencias Sociales.

En el siguiente capítulo, trataremos los asuntos que consideramos más relevantes de currículum, centrándonos en los aspectos más teóricos y la cuestión que debe afrontar el docente para superar este reto. Además, se realiza un marco histórico con la intención de facilitar la comprensión a la hora de explicar las diferentes orientaciones curriculares posibles acerca de la disciplina de la Historia nombrando algunas de las más destacadas.

A grandes rasgos, podemos definir currículum como el ámbito de reflexión sobre la acción educativa capaz de sustentar modelos de representación de la cultura y la escuela, tanto de lo que es cuanto de lo que debería ser, a la vez que modelos de intervención o de orientación de la práctica educativa (Fernández, 1997, p. 94). En dicha definición, podemos ver con claridad los diferentes puntos de vista que existen acerca del propio currículum y que Stenhouse (1987) señala: el currículum como intención o idea de lo que se desearía que sucediese en los centros o como el estado de las cosas que existen en los mismos. Esto es, como intención y como realidad, ya que, en la mayoría de las ocasiones, dichas realidades educativas no se adaptan a las intenciones educativas que tenemos como docentes siendo necesario aprender de estos fallos para poder desarrollar el currículum y alcanzar el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje (Stenhouse, 1987, p. 27).

Por ello, una definición de currículum más acorde a estas últimas ideas es la que expone Stenhouse (1987, p. 29): “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” sirviendo como base para la planificación de un curso escolar. Es decir, constituye el marco general donde se apoya una asignatura a partir de la elaboración de objetivos generales, selección de contenidos, orientaciones didácticas, ... (Hernández, 2002, p. 13).

El principal paso a la hora de elaborar un currículum y sus diferentes partes es centrarnos en el diseño, donde el docente deberá enfrentarse a la difícil pregunta del mismo modo que lo hace W.H. Schubert (2009): “¿qué es valioso? ¿qué vale la pena conocer y experimentar?”. A la hora de responder a dicha pregunta, el profesor entra en una fase de reflexión y debate para determinar lo que es valioso de la materia que se quiere impartir, es decir, qué es valioso que nuestros alumnos aprendan o experimenten en la asignatura. Para su respuesta, se requiere un alto grado de conocimiento sobre la materia para reflexionar sobre qué tipos de aprendizaje o experiencias debe afrontar los estudiantes en la asignatura, y dar como resultado, diversos enfoques curriculares.

Esta complejidad aumenta si nos referimos a nuestra disciplina, la Historia, donde no existe un criterio claro sobre lo que es importante que los estudiantes aprendan, y con ello, una selección clara de los contenidos desembocando en una sobrecarga de información al querer incorporar lo más destacado de cada periodo histórico (Gilbert, 2011). Por otro lado, a dicha reflexión, hay que incorporar un análisis del propio sistema educativo donde existen una serie de valores imperantes fruto de una construcción política del mismo, siendo actualmente, unos valores que giran en torno a los ideales democráticos, y que condiciona el margen de actuación del docente, así como el propio desarrollo curricular (Gillies, 2006).

Para entender estas últimas cuestiones es fundamental echar un vistazo al pasado de la Historia como disciplina en el sistema educativo. Hay que remontarse a la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como “Ley Moyano”, para encontrar a la geografía y la historia como materias básicas del currículum de la enseñanza secundaria. Las disciplinas se basaban en los principales pilares del estado liberal burgués con un gran predominio de un carácter culturalista y nacionalista. La presencia de estos valores en ambas disciplinas se traduce en una enseñanza basada en una metodología transmitiva, teniendo como base el libro de texto y apostando por un aprendizaje memorístico a la vez que atiende a las peticiones de la construcción del estado-nación (Pàges, 1997).

En este contexto, ambas disciplinas no se enseñaban como ciencias sociales y respondían a un relato cerrado que debía aceptarse sin reflexiones ejerciendo una función anormal en la enseñanza y basada en la inculcación de dichos valores tradicionales (Hernández, 2002).

Durante la segunda mitad del siglo XX, mejoró la situación de ambas materias con los esfuerzos renovadores procedentes de los sectores más innovadores del profesorado y el reconocimiento de las disciplinas como ciencias sociales y un tratamiento similar en las aulas (Pagès, 1997; Benejam, 1997) hasta plasmarse dichas innovaciones en los propios currículums oficiales de cada país, pero en un menor porcentaje.

Actualmente, podemos ver la transmisión de esta tradición no escrita en los propios currículums oficiales y en el consenso social generado sobre qué cosas debe hacer el estudiante en una materia. En el caso de la Historia, estas ideas tradicionales, basadas en el concepto de nación y en la memorización, son visibles en los currículums oficiales con una alta tendencia enfocada hacia la historia política de la nación, que no solo están presentes en nuestro país, teniendo como claro ejemplo el currículum escolar sudafricano (Kitson, Steward y Husbands, 2015, p. 38). Por otro lado, la idea de la Historia a través de una percepción social gira en torno a considerarla como una materia aburrida, de poca utilidad y que requiere una gran memoria para superarla (Fuentes, 2002; Prats, 2000). Estas ideas concuerdan con la época actual donde la reforma de la educación se centra en las demandas de destrezas de cara a un futuro laboral donde el estudio del pasado parece no tener mucha importancia (Kitson et al., 2015, p. 36).

Todas estas percepciones influyen en el proceso de reflexión al que se debe enfrentar el docente para determinar qué valor o tipo de aprendizaje quiere dotar a su asignatura. Por ello, deberá enfrentarse a dichas ideas provenientes de una larga tradición, y que en numerosos casos, están presentes en el profesorado, utilizando como principal herramienta los libros de texto con una gran cantidad de datos que en numerosas ocasiones es imposible de abarcar en un curso escolar (Prats, 2000).

Por lo que el resultado de dicha reflexión no será objetiva y propia del profesorado, ya que, en primer lugar, el currículum debe concordar con el delimitado por las comunidades autonómicas y el Estado, aunque dejan un gran margen de acción para el docente. Y en segundo lugar, por las influencias que provienen fuera de la escuela, ya sea por parte de los estudiantes, de la sociedad o de la misma educación sobre lo que debería realizarse en dicha asignatura y en el aula.

De todas formas, es una cuestión de gran complejidad a la que debe enfrentarse el docente respondiendo a la cuestión: “¿Cuál es el valor que debemos dar a la asignatura?” que constituye, como bien argumenta Schubert (2009) no solo el punto de partida para la elaboración de un currículum sino el mismo centro del problema donde existe una gran diversidad de esquemas de tipos de orientaciones curriculares donde puede priorizar un valor de naturaleza social, académica o individual.

Un punto clave en este proceso es la determinación de qué aprendizaje queremos que se experimente en nuestro currículum, si uno enfocado a un aprendizaje reproductivo donde predominan la acumulación de datos y la fragmentación o un aprendizaje genuino de cambio conceptual orientado a la construcción de un sentido.

Para ello, la selección de contenidos tiene un gran papel si se aboga al cambio conceptual, donde deberían seleccionarse basados en un principio de selección que sirva como contraposición a la gran cantidad de contenidos fragmentados que ofrecen los relatos tradicionales presentes en la disciplina de la Historia con un gran número de contenidos que se limitan a ofrecer al alumnado un gran número de árboles con un montón de ramas pero olvidando mostrar lo que realmente merece la pena conocer: los bosques (Loewen, 1996).

Por ello, es necesario superar una concepción cuantitativa del currículum (donde aprender más significa acumular más información) para dar paso a una cualitativa basado en la comprensión (Paricio, 2019). Es decir, un conocimiento extenso pero no significativo apenas deja huella en el alumnado, por ello, es importante poder ofrecer un aprendizaje capaz de producir cambios en las actitudes del alumnado y formas de razonar.

A la hora de plantear qué currículum queremos desarrollar como docentes existen numerosas posibilidades para impartir en el aula, ya que cada profesional de la educación tendrá sus propias concepciones acerca de la educación, lo que se debe hacer en ella y de la materia, en este caso, la Historia.

Por lo tanto, algunos valorarán la Historia como un espacio idóneo donde trabajar un aprendizaje cívico basado en la formación de la ciudadanía donde preocupa más la enseñanza de la ciudadanía que el mantenimiento de la disciplina histórica (Brophy y VanSledright, 1997, p. 4).

Dentro de esta concepción se pueden encontrar diferentes orientaciones basadas, por ejemplo, en la formación de la identidad nacional, en la formación en valores de una ciudadanía democrática y multicultural donde se entiende como objetivo importante de la educación ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, aptitudes y capacidades necesarias para ejercer reflexiones y abordar acciones que hagan de sus naciones más democráticas y acordes con dichos valores (Banks y Nguyen, 2008). También podemos encontrar enfoques basados en una ciudadanía crítica y de participación democrática con la finalidad de llamar a una implicación política y la participación de una ciudadanía reflexiva en ella (Parker, 2008), entre diferentes orientaciones.

Aunque existen otras orientaciones que se centran en las grandes cuestiones que abordan la disciplina de la Historia, utilizando los conceptos y métodos propios de la misma con el fin de formar al alumnado en el pensamiento histórico donde deberán enfrentarse a complejas cuestiones relacionadas con el cambio y continuidad, causalidad, perspectiva histórica, ... acercándose, en cierta manera, al trabajo que es propio del historiador. Dichas perspectivas giran en torno a la propuesta de considerar el pensamiento histórico como elemento fundamental en la formación de los estudiantes en la materia de Historia, siendo fundamental para su desarrollo del razonamiento histórico (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012).

Entre estas cuestiones se abordan algunas, como por ejemplo, relacionadas con el cambio y continuidad de los procesos históricos que resulta de gran importancia para la comprensión de qué elementos cambiaron durante un periodo pero cuáles continuaron presentes en el desarrollo histórico. Por otra parte, encontramos orientaciones centradas en las cuestiones del “cómo” y “por qué” de los resultados históricos, denominada como causalidad. Otras orientaciones se acercan al trabajo del historiador centrándose en el trabajo con fuentes primarias o sumergiéndose en la figura de grandes personajes históricos a través de la perspectiva histórica (o multiperspectiva con diferentes personajes) que le ayuden a comprender el pasado. O si bien se pone énfasis en el análisis de los grandes conocimientos históricos bajo el trabajo de la significación histórica (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2012) entre otros diseños.

Sin embargo, existen diseños que se acercan a una perspectiva tradicional, como el narrativo, pero dependiendo del enfoque que este reciba producirá un aprendizaje basado en el cambio conceptual. De este modo, no es lo mismo contar una serie de hechos históricos aislados entre sí que si enfocamos dichos hechos bajo una historia política o económica cobrándoles un sentido. Un ejemplo explicativo de este proceso sería comparar dos modos diferentes de tender la ropa, con pinzas o sin pinzas, siendo la ropa los contenidos que el alumnado aprende. Si tendemos la ropa sin pinzas cualquier pequeña

brisa hará caer nuestras prendas, simulando a un aprendizaje superficial en el alumnado cuando sale del examen. En cambio, cuando sujetamos dichos contenidos en un hilo conductor, cuando vayamos a retirar la ropa seca, esos mismos contenidos seguirán permaneciendo allí. Por lo tanto, hay que subrayar que una concepción tradicional del currículum no significa algo negativo, siendo lo negativo lo basado en lo fragmentado.

A lo largo de este capítulo se ha podido observar la enorme complejidad que encierra el diseño del currículum educativo de la historia a través de un proceso reflexivo que debe experimentar el docente, enfrentándose a las diferentes ideas provenientes tanto de fuera de la disciplina como de dentro de la materia hasta determinar lo valioso de su asignatura y qué quiere enseñar al alumnado.

Una complejidad que puede ser aún mayor si atendemos a que los contenidos de cada curso son diferentes, al igual que el desarrollo cognitivo de los estudiantes, siendo de gran importancia tener presente el esquema desarrollado por Piaget (Stenhouse, 1987). Por lo tanto, habrá que adecuar los contenidos a las capacidades de nuestros alumnos.

Una vez definida la cuestión del currículum, la determinada orientación que se de a la materia quedará plasmada en los objetivos, contenidos, actividades y evaluación, es decir, una programación que gira en torno al sentido que le demos al currículum. Por ello resulta uno de los principales problemas al que un docente debe enfrentarse, siendo el punto de partida a la hora de impartir una asignatura.

### **3) Metodología: “cómo enseñar”**

Tras definir la cuestión del currículum, el docente se enfrentará al interrogante referido al “cómo enseñar”, es decir, qué métodos son los más convenientes para favorecer en el alumnado la comprensión de los conceptos sociales, y por lo tanto, a su aprendizaje.

En este proceso, el profesorado pasa de ser un instrumento basado en el currículum influido por diversas editoriales a ser diseñador de su propio proceso de enseñanza que encierra una gran dificultad. Se deberá tener en cuenta la complejidad de las Ciencias Sociales, donde para su comprensión, es necesario entender los conceptos sociales, adquirir una gran abstracción y madurez cognitiva, y por otro lado, es imprescindible una contextualización continua del proceso para ajustar su diseño o aplicación a las dificultades que encuentre el alumnado, favoreciendo en lo máximo en su proceso de aprendizaje (Jiménez, 1997).

De una forma general, se entiende por metodología como “el camino o estrategia general que se sigue para movilizar al alumnado desde su conocimiento previo a un conocimiento socialmente deseado” (Jiménez, 1997, p. 195), entendiendo dicho camino o estrategia como el itinerario de enseñanza/aprendizaje elegido por el profesorado.

El proceso metodológico que quiera llevar a cabo el docente tiene como referencias previas la cuestión del “qué enseñar”, que puede servir como referencia al “cómo enseñar” (Jiménez, 1997, p. 194). Es decir, la cuestión del qué (referida al currículum) actúa como eje directriz de la programación didáctica, donde otro de los elementos clave se encuentra en la metodología y en el “cómo enseñar”.

Por lo tanto, el “cómo enseñar” recuerda al acto didáctico producido por la triangulación de tres elementos: lo que hay que enseñar (o currículum), a quién se va a enseñar (alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato con diferentes capacidades) y la figura del profesorado como diseñador y facilitador en el proceso de aprendizaje (Jiménez, 1997, p. 195). Como resultado, se encuentran una gran diversidad de diferentes opciones metodológicas, donde cada una de ellas responde a diferentes ideologías y fuentes ya que incorporan formas diferentes de ver la Historia (Jiménez, 1997, p. 197). Esta variedad permite al docente analizar sobre las diversas opciones metodológicas y reflexionar sobre cómo sería la mejor forma de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, existe la percepción en los estudiantes de secundaria sobre las asignaturas de Ciencias Sociales como materias donde prima las explicaciones o la lectura del libro de texto, lo que las convierte en asignaturas aburridas donde no prestan atención y poco interesantes (Quinquer, 1997, p. 98). Estas características responden al modelo tradicional que predomina en las disciplinas sociales, centrada en la exposición oral del docente como vía principal para transferir contenidos y el papel pasivo del alumnado

dedicado a la escucha activa que desembocan en la realización de un examen tradicional como instrumento de evaluación del proceso (Jiménez, 1997; Quinquer, 1997).

El tipo de aprendizaje que se da en este modelo es puramente memorístico, donde algunos autores como M. Carretero relacionan la enseñanza tradicional con el aprendizaje memorístico, un tipo de aprendizaje repetitivo que deja una huella muy superficial en la formación del alumnado (Quinquer, 1997).

Gran parte del profesorado se ha demostrado descontento con dicho modelo, llevando a cabo un proceso de innovación en los métodos de enseñanza desde las últimas décadas del siglo XX que permitan fomentar la interacción con el alumnado y su pensamiento crítico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018; Jiménez, 1997).

Entonces, ¿por qué sigue siendo predominante el modelo tradicional en el área de las Ciencias Sociales? Gómez et al. (2018) señalan varias ideas acerca de esta cuestión. Algunos docentes encuentran dificultades a la hora de experimentar con nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje y tienden a reproducir lo que consideran el modelo hegemónico de las Ciencias Sociales. Otros factores son la extensión de los programas (y de carácter enciclopédico) o la cultura dominante que existe en cada centro educativo.

En cambio, si miramos a otras materias de los centros, como las Ciencias Naturales, nadie duda del carácter experimental y práctico presentes en sus metodologías, pero el resultado es diferente en las Ciencias Sociales, donde no se considera como finalidad de las materias la formación de pequeños historiadores o geógrafos (Hernández, 2002, p. 52).

La importante renovación pedagógica tiene como finalidad que el alumnado aprenda a analizar los fenómenos sociales, la complejidad de los mismos y que le permita reforzar tanto capacidades como actitudes como dominar las técnicas o instrumentos característicos de las disciplinas, según exponen Gómez et al. (2018), siendo la finalidad fundamental proporcionar a el alumnado elementos de reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico que le ayude a enseñar a pensar.

Ha sido tal la repercusión de los últimos avances que han quedado plasmados en los propios decretos curriculares, como la LOMCE (2014), donde sigue la presencia del modelo tradicional en unos contenidos excesivos a la hora de afrontar el curso, pero que propone nuevos métodos a los docentes para abordarlos.

Entre estas metodologías destacan las denominadas “metodologías activas”, caracterizadas por convertir al alumnado en protagonista activo de su propio aprendizaje y un aprendizaje significativo, avalado por autores como Ausubel, donde se busca que aprendido guarde relación con el conocimiento previo de los estudiantes (Bernal y Martínez, 2009; Jiménez, 1997). Dichas metodologías fomentan dos características del aprendizaje, como son la sociabilidad y la interactividad del aprendizaje, siendo el

fomento del diálogo y el uso de las nuevas tecnologías claves en el proceso (Bernal y Martínez, 2009, p. 273).

Existen una gran variedad de métodos y estrategias de aprendizaje a la hora de establecer cómo queremos enseñar Ciencias Sociales, algunas de ellas más tradicionales (aunque cambiando la estrategia puede tener un resultado totalmente diferente) y otras más innovadoras con diferentes utilidades y finalidades. Las más destacadas son: método expositivo, técnicas cooperativas, estudio del caso, aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP), aprendizaje basado en retos (ABR), aprendizaje-servicio (ApS), *flipped-classroom*, gamificación y el uso de las TICs en el cambio metodológico (Gómez et al., 2018). A continuación, explicaremos brevemente las que consideramos más significativas.

En primer lugar, la exposición supone una metodología que está presente en la mayoría de las aulas. Se basan en la actividad del profesor como principal centro de la acción que presenta un conocimiento elaborado a el alumnado. Esta metodología es relacionada con el modelo tradicional que presentaba un discurso cerrado y memorístico, pero puede cobrar un significado totalmente distinto si los nuevos contenidos expuestos pueden ser relacionados por los previos que tiene el alumnado, lo que favorece la construcción de un aprendizaje significativo (Gómez et al., 2018; Quinquer, 1997).

Por ello, supone una estrategia de gran valor si se plantea de una forma correcta, donde se exponen con gran claridad los contenidos y pueden servir de base para realizar diferentes actividades. Una buena exposición debe fomentar la participación del alumnado y debe ser combinada con diferentes herramientas, por ejemplo, actividades o recursos para acompañar la exposición, ya que, si el método expositivo se convierte en nuestra principal metodología, es muy posible que nuestros estudiantes pierdan la atención debido a que dicha metodología exige una gran concentración que es muy difícil mantenerla durante un largo periodo de tiempo (Quinquer, 1997, p. 105).

Una de las estrategias que mayor fuerza está cobrando en los centros son las basadas en el aprendizaje cooperativo donde la diversidad del aula se convierte en un elemento positivo, a la vez que potencia las habilidades psicosociales y el aprendizaje significativo (Gómez et al., 2018, p. 83). La interacción que se experimenta en dicha técnica tiene un gran potencial en el proceso de socialización, donde autores como Vygotsky ya señalaban su importancia en el desarrollo cognitivo del alumnado, donde el lenguaje supone una pieza clave en la construcción del aprendizaje (Quinquer, 1997, p. 106). Algunos ejemplos relacionados con este tipo de técnica son el denominado puzle de Arosen o la técnica de juego-concurso de De Vries.

Por otro lado, los estudios del caso contienen un gran potencial a la hora de trabajar en la didáctica de las Ciencias Sociales. Consiste en la exposición de un problema social relevante que el alumnado debe analizar, afrontar la problemática y establecer conclusiones en la búsqueda de información y contrastación de ideas, que son defendidas

en un debate (Gómez et al., 2018, p. 86; Quinquer, 1997, p. 110). El profesorado realiza un papel relevante a la hora de facilitar las instrucciones a seguir mientras que el alumnado adquiere un papel protagonista que tiene como finalidad que dicho alumnado, elabore una explicación histórica o geográfica acerca del tema.

Las metodologías ABP, tanto basada en problemas como en proyectos, persiguen las propuestas de pedagogos como Dewey en convertir las aulas en “escuela-laboratorio” donde se trabajen las técnicas de indagación para desarrollar el aprendizaje (Gómez et al., 2018, p. 90). Dichas metodologías permiten trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales a través de explicaciones complejas y múltiples perspectiva a la vez que fomenta la indagación al enfrentarse a los interrogantes que se plantean a lo largo del proceso.

La principal diferencia que existe entre ambas es que en el aprendizaje basado en proyectos se le da más importancia al resultado final, mientras que en el basado a problemas se centra en cómo el alumnado afronta dicho problema para resolverlo. En todo caso, el alumnado adquiere un papel activo en el proceso donde el docente aparece como colaborador y facilitador. Para su diseño, se debe fijar el propósito del trabajo, su plan de actuación, su resolución y su ejecución que el alumnado deberá enfrentarse en pequeños grupos de trabajo (Gómez et al., 2018).

Sin embargo, una de las metodologías que ha tenido un gran auge durante los últimos años es la denominada *flipped-classroom* o clase invertida, donde se invierte el modelo tradicional del aula, donde las explicaciones tienen lugar en casa a través de material audiovisual y los deberes en clase, donde se puede utilizar técnicas cooperativas. Este método permite al alumnado estructurar su aprendizaje de forma autónoma a la vez que fomenta su motivación gracias al contenido audiovisual explicativo. Además, permite una mejor interacción entre el profesorado y el alumnado y una gran capacidad de retroalimentación (Gómez et al., 2018).

También podemos destacar el método fomentado en el aprendizaje-servicio (ApS), un aprendizaje activo donde el alumnado pone en práctica lo aprendido y que resulta de gran valor para fomentar los contenidos sociales. O la gamificación, con un alto potencial de motivación y creatividad (Gómez et al., 2018).

Por otro lado, existen metodologías que buscan fomentar el pensamiento histórico a través de simular el trabajo propio del historiador como investigador, donde el análisis de fuentes primarias y secundarias se convierten en una pieza clave del proceso, a la vez que resulta un gran método para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, englobado en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Además, surgen propuestas de acercar al alumnado a los archivos históricos para conocer el trabajo propio del investigador, a la vez que se fomenta el valor de los archivos como patrimonio de la sociedad (Tribó, 2005).

La importancia del propio método científico-histórico queda recogida en la propia legislación del currículum aragonés (2016) de Educación Secundaria, donde aboga por un análisis crítico de las fuentes históricas que ayuden a formular hipótesis, apoyado de las diferentes ciencias auxiliares que se utilizan como herramientas complementarias así como un uso crítico de la información que contribuya fortalecer el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Existen una gran multitud de técnicas que el profesorado puede abordar en el aula, donde cada una de ellas responde a concepciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas distintas (Jiménez, 1997, p. 197). Por ello, resulta un gran reto para el docente elegir el método que el considera el idóneo para abordar su asignatura o las diferentes actividades planteadas en la misma. No sólo supone una dificultad elegir cuál sería mejor para los estudiantes y nuestras finalidades, sino su diseño y puesta en práctica, ya que encierran una complejidad mayor que el modelo tradicional. A ello, hay que atender a los diversos problemas que puede presentar el alumnado en la puesta en práctica, atendiendo a la diversidad del aula y sus dificultades, donde el docente debe mantener la figura de facilitador durante todo el proceso.

Durante nuestra experiencia en el máster, tanto en la realización del prácticum como en las actividades realizadas en clase, hemos podido experimentar un gran número de estas metodologías desde los dos puntos de vista. Como alumnado, hemos podido comprobar el potencial que contienen y qué despierta en los estudiantes, mientras que como docentes en prácticas, las hemos podido llevar a cabo en el aula y comprobar las dificultades que conlleva su elaboración y puesta en práctica, pero la gratificación al ver los resultados y de realizar un trabajo útil para el alumnado.

Un prácticum que se ha tenido que realizar vía telemática debido a las circunstancias excepcionales del Covid-19, pero que permite reflexionar sobre el papel de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). En una sociedad de la información donde el papel predominante de las TICs es notable en todos los aspectos, el docente es una figura clave para transformar dicha sociedad de la información en la del conocimiento, y pasa por saber utilizar las nuevas herramientas que se ofrecen, tanto de apoyo para múltiples metodologías (por ejemplo, un PowerPoint para acompañar una exposición o que ayuden a elaborar el producto final de una actividad del alumnado) como siendo el principal eje de los métodos en la elaboración de blogs, *wikis*, ...

Las nuevas tecnologías incrementan la capacidad de medios y formas de representar la información, así como un aumento de la calidad de la enseñanza y la motivación de los estudiantes (Gómez et al., 2018, p. 115). Por lo tanto, supone un reto que el profesorado trabaje en el fomento de las nuevas tecnologías, y más en un alumnado que es considerado nativo informático, para insistir en el proceso de transformar la información en conocimiento.

Como hemos podido ver, las metodologías suponen una cuestión de gran dificultad que el docente debe resolver, ya que supone el puente de transmisión de los conocimientos entre el docente y el alumnado, clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ello, el docente debe enfrentarse a qué metodología o metodologías son las más adecuadas para su fin, ya que no existe un “catálogo” definido de metodologías, pudiendo utilizar varias en diferentes situaciones, combinadas e incluso propuestas interdisciplinares combinando las materias que, además de la Historia, componen las Ciencias Sociales, como son la Geografía e Historia del Arte.

Además, la gran importancia de las metodologías activas queda incluso recogida en los documentos oficiales curriculares de Aragón (2016), tanto para Educación Secundaria como para Bachillerato, donde predomina la presencia de dichas metodologías que doten al alumnado de un papel activo al mismo tiempo que se presta especial importancia al aprendizaje significativo, buscando la relación entre los contenidos previos y los nuevos.

#### 4) Liderazgo en el aula

Situarse en un aula con un gran número de alumnos supone una experiencia nueva a la que la mayoría de los docentes que empiezan su ejercicio en la profesión, no se han enfrentado. Las experiencias previas reunidas en el prácticum realizado en el Máster de Profesorado resultan insuficientes a la hora de abordar este gran reto ya que, además, no resulta una acción completa debido a que acompaña en todo momento la figura del profesor de la clase. Por tanto, supone una situación nueva que a la hora de ser docentes debemos enfrentar, y como todo lo nuevo, entraña dificultades y supone un reto a resolver.

Desarrollar habilidades referentes al liderazgo resulta un factor clave a la hora de enfrentarnos a la actividad docente, y más aún, si apostamos por una docencia encaminada a la innovación que tan presente está en las materias de las Ciencias Sociales. Por ello, es necesario mostrar un especial interés en el liderazgo, para poder encaminar los esfuerzos innovadores, ya que si ejercemos un liderazgo tradicional basado en la autoridad, dichos esfuerzos se verían notablemente reducidos.

El liderazgo es uno de los temas que más interés ha despertado en el ser humano, existiendo una gran bibliografía que empezó a forjarse en la década de 1930. Se trata de un término que puede aplicarse en numerosos campos, desde la dirección de empresas, cargos militares o incluso educación. Balduzzi (2015, p. 141) recoge una definición general sobre liderazgo por parte del catedrático Manuel Lorenzo, liderazgo es “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. En este proceso producido en el liderazgo, hay una figura que destaca, la del líder como guía o conductor del grupo a la hora de conseguir los objetivos marcados por el equipo.

No obstante, autoras como Núñez y Loscertales (1997, p. 41) prefieren utilizar la denominación de coordinador debido a que todo el que desarrolle la figura de coordinador ha de ser además líder y poseer las características propias del rol. Por otro lado, muchos líderes no ejercen la figura de coordinador grupal, entendida como la función desempeñada por aquel de los miembros del grupo que tiene como tarea armonizar la vida del grupo y la consecución de los objetivos planteados.

Dentro de estas definiciones, existe una gran variedad de clasificaciones sobre diferentes tipos de liderazgo, donde destacaremos de una forma general los tres siguientes: autocrático, democrático y “laissez-faire” (Nuñez y Loscertales, 1997, p. 54).

El líder autocrático desarrolla un papel más directivo y focalizando en él las aportaciones para realizar el trabajo pero sin discusiones, siendo él el responsable del proceso. En este papel, la productividad del trabajo es alta pero no genera una satisfacción grupal idónea generando situaciones de agresividad y oposición.

Por otro lado, la figura del líder democrático desarrolla un rol de facilitador y organizador en el proceso para conseguir los objetivos del grupo, ayudando al grupo a conseguirlos y comprometiéndose con el mismo. En este caso, la productividad es alta al igual que la satisfacción del grupo, donde las tensiones desaparecen y prima la armonía.

En último lugar, encontramos al líder que se desentiende del grupo, donde le predomina la inseguridad y deja al grupo actuar de cualquier manera, siendo su rol de organizador nulo. La satisfacción del grupo es buena pero la productividad es escasa, donde el desorden y la inmadurez predominan en el grupo, generando situaciones de pasividad donde la agresividad puede aparecer por no cumplir con los objetivos marcados.

Sin ninguna duda, ningún grupo puede desarrollar su acción para conseguir sus metas u objetivos sin la participación y guía de una persona que marque el camino para conseguirlo, recalando la figura del líder como indispensable en el proceso (Núñez y Loscertales, 1997, p. 41). En los grupos educativos, dicha figura recae sobre el profesor o tutor de la clase como figura para la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje de conocimiento, valores o habilidades y la consecución de los objetivos marcados para el curso escolar (García, 1999, p. 328).

Durante los últimos años en el ámbito educativo, se ha focalizado la importancia del liderazgo en los centros bajo la figura del docente. Esta importancia queda plasmada en una gran bibliografía que comenzó por parte del autor John Dewey en 1930, donde contrapuso la figura del profesor totalitario descontextualizado de la clase, a favor del profesor líder donde sus objetivos se centran en el grupo y su aprendizaje donde ocupa un nivel similar al de sus aprendices (Bernal, Jover, Ruiz y Vera, 2013, p. 35). Incluso en la actualidad, la importancia del liderazgo del docente ha sido recogida en varios organismos como la OECD y la UNESCO, redefiniendo el contenido a favor de un liderazgo educativo que cree un clima formativo y logre resultados en el aprendizaje, como recogen Bernal et al. (2013) y Mulford (2006).

Tradicionalmente, la figura del profesorado en el aula se ha relacionado como un régimen disciplinario y sancionador, similar al rol autocrático, donde autores como Foucault (1976) han podido analizar las herramientas de control y sancionadoras utilizadas en las escuelas como máquina para aprender. Una educación tradicional basada en una pedagogía transmisora donde el profesor adquiere una posición superior al de su alumnado que queda reflejada en la disposición del aula, destacando por encima de la clase a través de un lugar privilegiado para poder ejercer un mayor control y poder (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero, 2013, p. 104). Este tipo de modelo educativo, desempeñada a través de un líder autocrático, no beneficia al aprendizaje del alumnado al no existir una conexión y un clima de convivencia con el mismo, siendo un espacio cerrado donde los estudiantes se limitan en pasar un examen. Por ello, y siguiendo la línea de Dewey, es fundamental la figura del docente como líder educativo, que ayude a convertir el aula en un sitio donde se fomente un clima donde el alumnado pueda ver que son capaces de aprender y llegar a los objetivos marcados.

A través de esta línea enfocada al liderazgo pedagógico, desde un primer momento se centró en la figura de los directivos de los centros como principal elemento para focalizarse en la mejora de los resultados académicos y del proceso educativo. Este tipo de liderazgo es denominado como instruccional, siendo reinterpretado en 1990 extendiéndose la idea de un liderazgo colaborativo donde participasen otros miembros de la comunidad educativa, como el profesorado, trabajando de forma conjunta en la mejora de la enseñanza a través de cambios en el currículum y la evaluación (Balduzzi, 2015; Bernal e Ibarrola, 2015, p. 59).

Por otro lado, también hay que destacar el liderazgo transformacional centrado en la búsqueda del desarrollo y del sistema escolar fomentando el cambio y el aprendizaje por medio de las diversas que el líder ha de transmitir a sus relaciones interpersonales con el grupo (Balduzzi, 2015, p. 142). Un líder que debe influir en los miembros del grupo para que puedan convertirse en personas autónomas dispuestas al cambio, según afirman Bernal et al. (2013). Estos mismos autores señalan que la figura del líder transformacional se basa en la fusión del liderazgo de tarea y el socioemocional, siendo complementarias a la vez que se atiende a las emociones grupales y la productividad.

Siguiendo la línea del liderazgo transformacional, hay que destacar la modalidad referente al liderazgo distribuido centrado en las redes de interacción de las organizaciones escolares donde existen más líderes que directivos creándose una estructura conceptual que busca potenciar las interacciones sociales (Balduzzi, 2015; Bernal e Ibarrola, 2015, p. 59). En este tipo de liderazgo, el profesor aparece como consejero de otros docentes aportando iniciativas sobre la enseñanza, aunque no se encuentra un marco claro sobre el liderazgo del docente en esta línea.

Todas las líneas existentes orientadas hacia un liderazgo educativo llevan a cabo cambios en las interacciones de las organizaciones y un fomento del ejercicio moral del poder ayudan a los centros educativos a pasar de ser organizaciones a comunidades que permite experimentar su lado positivo. Dichas comunidades favorecen la aparición de las comunidades democráticas de aprendizaje, donde el liderazgo reside en la propia comunidad (Coronel, 2005, p. 472) siendo su finalidad la ejercer una influencia positiva en los estudiantes para lograr alcanzar su autonomía (Bernal et al., 2013, p. 30).

Para llevar a cabo un liderazgo educativo que suponga una ruptura con la tradicional forma de poder autocrático, la figura del docente supone el último eslabón del proceso al estar en contacto continuo con los estudiantes, y donde el liderazgo del docente resulta fundamental para lograr sistemas educativos de calidad (Bernal et al., 2013, p. 26; Coronel, 2005).

La figura del profesor como líder en el aula es necesaria a la hora de conducir a los estudiantes a la hora de lograr las metas marcadas por unos objetivos y contenidos marcados en la programación didáctica. En este caso, el profesor se enfrenta a un gran reto en el que tiene que estar dotado de grandes habilidades sociales, emocionales y de

gestión para poder desarrollar dicha figura con éxito, ya que, aunque el rol de liderazgo venga definido en el profesorado por poderes superiores, son los propios seguidores quien construyen la figura del líder, siendo este reconocido o inferido (Ferrera, 2013, p. 139; García, 1999, p. 298; Núñez y Loscertales, 1997).

Desde un primer momento, el profesor como líder tiene que definir claramente cuáles son los objetivos del curso, mostrar sus propias metas y mostrar cómo lo va a realizarlo para lograrlo, siendo un objetivo fundamental formar a los estudiantes con valores que les permita ser líderes en un futuro (Ferrera, 2013).

Una cuestión importante para ejercer un gran liderazgo no reside tanto en buscar una gran eficacia del grupo sino desarrollar la ética para que prime en las relaciones del grupo, donde a través de la confianza y el respeto los miembros del grupo, en este caso, los estudiantes, reconocerán el poder y la autoridad del líder como elemento clave para el buen funcionamiento del grupo en el logro de sus metas (Coronel, 2005; Ferrera, 2013, p. 139).

Establecer una red de confianza es un proceso que el docente debe llevar a cabo de forma gradual y dinámica donde deberá poner en práctica sus habilidades, conocimientos y destrezas para desarrollarla con éxito. Y es que la confianza supone uno de los pilares básicos del liderazgo que fomenta la vinculación entre los participantes a través de una mayor cooperación que permite compartir diversos conocimientos entre los miembros, ofreciendo a todos la oportunidad de acceder al aprendizaje (Ferrera, 2013).

Para desarrollar un ambiente donde prime la confianza y el alumnado se encuentre cómodo en el mismo, es necesario que el docente tenga una gran capacidad en la gestión de personas, donde deberá desarrollar sus habilidades sociales y, en especial, una gran inteligencia emocional que resulta crucial en los momentos críticos donde el docente debe interpretar adecuadamente los hechos y comportamientos para determinar cómo actuará hacia ellos (García, 1999, p. 29; Ferrera, 2013, p. 141).

Para lograr un buen desarrollo de la inteligencia emocional, esta se basa en cuatro pilares: la autoconciencia, la autogestión, la empatía y la capacidad social. Gil et al. (2013) y Ferrera (2013) señalan la importancia del manejo de las diferentes dimensiones que conforman la inteligencia emocional a la hora de enfrentarnos a cualquier tipo de situación que se manifieste en el grupo y poder resolverla de la mejor manera posible.

Por ejemplo, algunas de estas cuestiones son señaladas en el libro de Vaello (2011), donde en numerosas ocasiones nos encontraremos con estudiantes que no quieren seguir el ritmo de la clase debido a la desmotivación, falta de interés o diversos factores. En estas situaciones, y con grandes habilidades, el docente debe crear condiciones favorables y tener grandes habilidades para conseguir cambiar la actitud del alumnado.

Otras cuestiones que señalan los autores Bernal et al. (2013) para el desempeño de un buen liderazgo son saber motivar al alumnado en el camino para conseguir los objetivos marcados, así como tener grandes habilidades que fomenten la comunicación y la apertura del aula y mostrar una sensibilidad especial con el alumnado que facilite su disposición por aprender así como la capacidad de generar buenos estados de ánimo.

Todas estas características que debe poseer un docente para desarrollar un liderazgo exitoso se debe complementar con una visión del aula entendida como espacio socio-educativo y no como espacio físico. Como señalan Gil et al. (2013, p. 105), el aula debe ser entendida como un espacio social que “conlleva una serie de significados afectivos, sociales, culturales, que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje y matizan, coartan e incluso dirigen, la actuación de los profesores y del alumnado” generando nuevas formas de interrelación entre los mismos y el aula. En definitiva, en esta interpretación del aula el docente debe ir creando dicho espacio como personal para los estudiantes que favorezca al proceso de enseñanza y aprendizaje alejando de las pedagogías tóxicas, siendo el profesor la figura destacada y aplica la enseñanza sin escuchar ni establecer relaciones con los demás integrantes.

Además, y en relación con el componente ético que anteriormente hemos nombrado del liderazgo, resulta de gran interés hacer un especial enfoque en la autoridad moral como un enfoque de gestión que se centra en el personaje y en los valores morales. Para llevar a cabo la figura de líder, es necesario reconocer su autoridad, pero de nosotros depende que dicha autoridad sea impuesta a través de un enfoque autocrático y sancionador o sea reconocida por los miembros del grupo. La autoridad moral responde a esta última cuestión donde es fundamental desarrollar diferentes competencias como la escucha activa, cumplir promesas o despertar una sensibilidad respecto a las emociones y sentimientos del grupo. En este sentido, la autoridad moral es muy necesaria para mantener las condiciones en el aula que promuevan el aprendizaje (Gil et al., 2013, p. 115).

De este modo, de nosotros depende llevar a cabo un tipo de liderazgo que afecte de forma negativa al proceso de aprendizaje del alumnado y las nuevas demandas de la educación, o uno que promueva ambas cuestiones, pero no tanto como líder, sino como buen docente para ofrecer una educación de calidad, ya que un buen docente es reconocido como líder.

Sin embargo, este proceso tiene una gran importancia en el profesor, como figura más directa que está en contacto con el alumnado, pero si desde los centros educativos no se fomenta un cambio hacia una educación de calidad, la acción del profesorado no será tan notoria. Por lo tanto, el liderazgo basado en ofrecer una calidad educativa se debe dar tanto en los equipos directivos como en el profesorado, siendo una acción conjunta hacia el cambio (Bolívar, 2013; Bolívar, 2020).

## 5) El motor de la clase: la motivación y por qué estudiar Historia

A la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje diseñado por el docente para enfrentar el curso escolar, puede servir de poco efecto si nos encontramos con una desmotivación general en el aula, la cual constituye uno de los principales problemas en los centros educativos debido a que limita las posibilidades de nuestro alumnado (Gil de la Sena y Escaño, 2010).

La motivación supone un elemento fundamental en la educación debido a que constituye el motor que desencadena la actividad intelectual de los estudiantes y provoca en ellos, como dice Fourcade (1977), la “sed” de aprender, una necesidad de aprender lo que se les enseña.

Durante las últimas décadas se ha intensificado el estudio de la motivación escolar, tanto desde la perspectiva cuantitativa, referida a su contribución al rendimiento académico, como desde la cualitativa, relacionada con la ambición del docente de que sus estudiantes despierten ese deseo por aprender y mantenga vivo el interés por la asignatura a lo largo de su vida. Este aumento del interés se debe a interpretar la motivación como factor que ayuda a entender la variabilidad en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

No obstante, la motivación necesita de conceptos afines para que se desarrolle con éxito a causa de su variabilidad. Por ejemplo, la curiosidad y el interés resultan de gran importancia debido a que incitan al estudiante a realizar diferentes acciones, pero ambas acciones resultan ser muy breves en el tiempo, ya que una vez satisfecha, pierde importancia, pero produce la “chispa” necesaria para que accione el proceso motivacional (Mateo, 2001, p. 165). Así pues, la motivación necesita de un concepto que pueda mantener o incrementar la actividad y haga frente a las dificultades que puedan surgir en el camino, y más a la hora de realizar una actividad intelectual, donde el alumnado pueda verse superado y abandonar su interés, desfavoreciendo a su aprendizaje. Es entonces, el esfuerzo, la acción que tiene que ir estrechamente relacionado con la motivación, siendo además, un aliciente para que el alumnado aprenda significativamente, buscando entre sus ideas previas para superar el problema y adquirir las nuevas (Gil de la Sena y Escaño, 2010).

Al hablar de motivación escolar debemos atender a la división que se realiza entre motivación intrínseca (la que parte del interior del sujeto) y extrínseca (depende de condiciones ambientales o de otras personas).

La motivación extrínseca esta fomentada por reforzadores externos que producen que el estudiante no este tan interesado especialmente en la conducta, sino en las consecuencias que derivan de ella. Por ejemplo, recibir una recompensa o evitar una sanción, lo que produce que no se interese tanto por el aprendizaje sino por los beneficios

que este le reporta, siendo importante regular el incentivo, ya que una vez disminuye, también lo hace la motivación (Bernardo y Basterretche, 1993).

De diferente manera, la motivación intrínseca queda dirigida por refuerzos internos que producen una motivación creciente que permiten continuar la actividad, siendo el factor satisfactorio la misma tarea, es decir, el alumnado estudia por aprender, disfruta con ello sin obtener una recompensa por ello. Aunque este tipo de motivación posee limitaciones que proceden, principalmente, del centro educativo, al ser una enseñanza obligatoria con un currículum definido y una evaluación que hay que realizar (Bernardo y Basterretche, 1993; Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

Es cierto que el aprendizaje basado en aprender por aprender resulta el más eficiente, pero no hay que rechazar la motivación extrínseca siendo muy valiosa en los primeros momentos que se inicia una actividad, pero una vez iniciada la conducta, éstas se mantendrán mejor por los procesos intrínsecos, garantizando una mayor estabilidad y duración al aprendizaje (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 49).

Resulta fundamental conocer ambos tipos de motivación que nos podemos encontrar en el aula, ya que todos los estudiantes no experimentan las mismas consecuencias motivacionales al desarrollar una actividad intelectual. Por lo tanto, el docente podrá saber qué tipo de motivación estimula al alumno para promover su acción.

Existen diversos factores que influyen notablemente en la motivación, la cual posee un carácter muy variable de por sí, que favorecen o infieren en el proceso de aprendizaje. Este carácter variable se agrava cuando hablamos de adolescentes, quienes experimentan una serie de cambios, tanto a nivel físico, donde sus cuerpos van madurando como a nivel psicológico, donde cobran mayor importancia el sentido de la vergüenza, la influencia del grupo social y su relación con el mismo, que pasará a tener una gran importancia debido a que las relaciones con los familiares no son tan intensas y el grupo de amigos influye de gran manera en el alumno. Además de estos cambios, se enfrentan con un mundo académico que cada vez es más complejo, donde aumenta la dificultad de los contenidos y de las materias. En definitiva, experimentan una madurez cognitiva (Ceciliano, Fera, González y Orta, 2013).

Uno de los factores que están relacionados con la motivación escolar es el propio centro educativo, siendo una gran influencia para el estudiante del modo en que acepte o rechace la obligatoriedad de la educación secundaria (Fourcade, 1977, p. 47). Es esta obligatoriedad la que genera reacciones conflictivas que pueden verse agudizadas por una mala docencia, generando un rechazo al proceso de aprendizaje por parte del alumnado, ya que la obligatoriedad, es un carácter contrario a la voluntad, punto clave en los procesos iniciales de motivación (Vaello, 2011).

Este factor puede agravarse en nuestra materia, la Historia, la cual ocupa un peso notable en la etapa escolar secundaria y que es concebida tradicionalmente como una

asignatura aburrida, densa y sin utilidad donde predominan grandes cantidades de información y libros de texto voluminosos (Fuentes, 2002; Merchán, 2007; Prats, 2000). Todo ello es fruto de una construcción social de lo que se supone que es la materia. Estas concepciones suelen estar presentes en los núcleos familiares que pueden influir en el alumnado a la hora de afrontar nuestra asignatura con una desmotivación previa.

Otro de los factores de gran importancia son las características propias del alumnado que determinan tanto su conducta como la forma de evaluar el aprendizaje. Para desarrollar este factor es importante tener en cuenta el nivel afectivo, relacionado con los sentimientos positivos o negativos acerca de la tarea escolar y el aprendizaje. El cognitivo, donde se manifiestan las expectativas de éxito o fracaso y otras características propias del sujeto, como la curiosidad o interés y la personalidad, fundamental en la satisfacción (Rodríguez y Luca de Tena, 2001, p. 51).

Este factor, junto con el anteriormente explicado, conforman la historia escolar del estudiante entendida como la configuración que se va formando a través de las predisposiciones positivas y negativas que ha experimentado en el transcurso escolar. Es decir, si un alumno ha experimentado en varias ocasiones el fracaso, se atribuye a causas relacionadas con la falta de habilidad mientras que si el mismo alumno disfruta del éxito, lo atribuye a causas externas. Del mismo modo ocurre, pero en sentido inverso, con los estudiantes con mayor frecuencia de éxito escolar, siendo gracias a sus habilidades, pero cuando se enfrentan al fracaso buscan causas ajenas que expliquen lo sucedido (Gil de la Sena y Escaño, 2010; Montero, 2002). Tener en cuenta la historia escolar del alumnado resulta fundamental para cambiar las dinámicas motivacionales y ayudar a que nuestros estudiantes, experimenten el fracaso y sepan enfrentarse al mismo para superarlo, del mismo modo que sepan reconocer su éxito.

Otros factores que influyen en la motivación escolar, y que poseen un carácter más social, son los vinculados con los compañeros de clase y las familias. El primer grupo resulta de gran importancia durante la adolescencia que posee aspectos positivos y negativos, ya que ofrece posibilidades para desarrollar la empatía y establecer relaciones afectivas entre sus iguales pero, por otro lado, puede incrementar la influencia entre estudiantes, comparando el rendimiento de los demás, que puede influir positivamente si es el mismo o lo supera, pero negativamente si su rendimiento es menor y prolongado, creando una situación de desmotivación. Mientras las familias, suponen un grupo de enorme influencia al ser el que más en contacto está con el alumnado. El estilo educativo de las mismas así como su nivel de implicación influirán en la motivación escolar del estudiante, siendo vitales para el desarrollo de su confianza, independencia, ... Pero por otro lado, algunas familias ejercen presión sobre los alumnos con la finalidad de sacar buenas que puede influir negativamente en la motivación del alumnado (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

Una de las figuras más importantes y que influye notablemente en los factores motivacionales de la educación es la del profesor, siendo la pieza clave en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Su actuación influirá, en gran medida, en la motivación académica de los estudiantes si resulta exitosa, siendo de lo contrario, índole de desánimo. El docente puede favorecer a la motivación en el aula a través de aspectos personales (su empatía o amabilidad en el aula), didácticos (metodología utilizada, exposiciones claras, contenidos interesantes) y de interrelación (como la aplicación de recompensas) influyen en el interés que despierte el alumno por la materia y su motivación por fomentar su aprendizaje.

Por lo tanto, siendo el profesorado una figura clave en este proceso, ¿qué puede hacer para motivar a su clase?, y más específicamente en nuestra materia, cómo puede el docente transformar una materia como la Historia, concebida tradicionalmente como aburrida, en una de las más útiles e interesantes del sistema educativo y que despierte su motivación.

En primer lugar, uno de los puntos clave que señala Gilbert (2005) a la hora de enfrentarnos a una situación de aprendizaje es si nos va a resultar útil en un futuro, si es así, el proceso de aprendizaje continua, pero en caso negativo, el desinterés por lo que vamos a aprender premia.

Por tanto, antes de comenzar a impartir una asignatura, en vez de emplear tanto tiempo en mostrar a los alumnos el “cómo” de la asignatura es muy importante abordar la cuestión del “por qué”, qué beneficios puede aportar nuestra disciplina al alumnado. El abordar esta cuestión dará una razón a los estudiantes para aprender la asignatura, ya que le reportará diferentes beneficios. Además, el tratamiento de esta cuestión ayudará a la fijación de objetivos y metas, clave en la motivación intrínseca, donde aprender con una utilidad y unas metas resulta de gran importancia (Gilbert, 2005).

La cuestión de “por qué” estudiar Historia está estrechamente definida con el primer problema que hemos tratado al principio del trabajo, la cuestión curricular de “qué” Historia enseñar. Dependiendo de cómo defina el docente esta cuestión, que cree que es valioso enseñar de la Historia, determinará qué beneficios puede aportar al alumnado. Por ejemplo, un docente que considere la Historia como un espacio idóneo para trabajar la formación ciudadana y democrática abogará por ofrecer a sus alumnos unos valores que le permitan participar en los procesos democráticos de su país e implicarse en su política (Parker, 2008) que hagan sociedades más democráticas y justas o, siguiendo con la formación ciudadana, el respaldo hacia los valores multiculturales, de igualdad y justicia tan necesarios en las sociedades actuales (Banks y Nguyen, 2008).

Desde otro punto de vista, el docente puede considerar que los procesos de cambio y continuidad son fundamentales para que el alumnado comprenda el pasado y aprenda a razonar históricamente o puede sumergirse en el trabajo del historiador que ayude a fomentar su pensamiento crítico (Tribó, 2005).

En definitiva, son numerosas las ventajas que puede ofrecer el estudio de la Historia, pero cada una de ellas será definida por la elección del profesor, que si desea una clase que muestre interés por la asignatura, debería explicar al alumnado por qué resulta fundamental su estudio. Todo el proceso puede verse reforzado por la habilidad del docente de mostrar pasión por la materia y transmitirla a la clase, generando un aumento del rendimiento de la misma (Gilbert, 2005, p. 57).

Otros de los aspectos que puede realizar el profesorado en relación con la asignatura y la motivación del aula se encuentra en la selección de contenidos que despierten la curiosidad e interés de los estudiantes. Unos contenidos diferentes y novedosos que intriguen al sujeto y le haga indagar (Gil de la Sena y Escaño, 2010). Aunque resulta una cuestión compleja, ya que los contenidos quedan definidos por el currículum tanto por el currículum oficial aragonés recogido en el BOA (2016) como por la LOMCE (2014). Sin embargo, si el docente dispone de margen para poder incorporarlos, resulta un gran impulso a la curiosidad e interés del alumnado.

En lo referente al campo didáctico, la metodología supone una de las claves para trabajar la motivación del aula. En el segundo apartado del trabajo hemos hecho hincapié en la importancia de cómo enseñar la Historia, cobrando gran importancia las metodologías activas. Éstas vuelven a cobrar importancia si nos referimos a la motivación escolar, apostando por un papel activo y autónomo del estudiante, donde la indagación predomine sobre la pasividad que predomina en las metodologías tradicionales.

De las descritas anteriormente, destacan por su carácter motivacional las técnicas cooperativas gracias a su carácter positivo de la interacción y el proceso de socialización que los estudiantes experimentan con sus iguales. Gómez et al. (2018) y Gil de la Sena y Escaño (2010) destacan la importancia de esta metodología en la influencia motivacional gracias a la vivencia del grupo que produce, donde el estudiante se siente parte del grupo y sus compañeros constituyen una fuente de aprendizaje que puede ser tan importante como la del profesor, debido a la importancia a sus iguales que da el adolescente durante esta etapa.

Otras de las metodologías que destacan son las estrategias gamificadoras debido a su carácter competitivo que fomenta la motivación extrínseca por su presencia de reforzantes si el estudiante realiza la actividad con éxito. Gómez et al. (2018) señalan los efectos positivos que produce en la motivación del aula, además de fomentar la creatividad y el trabajo en equipo, otra pieza fundamental en las metodologías que presentan una gran motivación.

Esta metodología cobra mayor interés en el aspecto motivacional si se tratan de los videojuegos, al combinar la gamificación con las nuevas tecnologías con las que el alumnado despierta gran interés. Los videojuegos permiten interactuar con los elementos del juego (mapas, textos, edificios patrimoniales, vestimenta, ...) que el alumnado debe saber interpretar con conocimientos sociohistóricos (Cuenca, 2006). Algunos de estos

videojuegos que permite sumergirse a los estudiantes en la Historia, como señala Iturriaga (2015) son *The Age of Empires*, *The Prince of Persia* o *Assassin's Creed*, destacando los dos últimos por su gran predominio de acción e interactuar con libertad en el mundo virtual.

En definitiva, la elección de desarrollar metodologías activas supondrá un importante pilar para promover la motivación y esfuerzo de nuestro alumnado, donde hay una mayor presencia de la participación, y a diferencia de la clase magistral, resulta más difícil desconectar de la clase (Gil de la Sena y Escaño, 2010). La disciplina de la Historia ofrece un campo que permite desarrollar multitud de metodologías, incluso acercar a los estudiantes al trabajo del historiador a través de texto, arqueología, patrimonio y varias entre una gran cantidad de contenidos que resulten interesantes para el aprendizaje.

Los materiales didácticos también suponen un elemento motivacional que debe tener presente el docente, ya que en contraste a la utilización del libro de texto, despierta gran interés la utilización de las nuevas tecnologías (TICs) o incluso el trabajo con textos históricos que acerquen al estudiante más aún a los hechos históricos, como señalan Gómez et al. (2018).

Por otro lado, el papel del docente en la gestión de la motivación en el aula resulta primordial en cuestiones no tan centradas en la disciplina, sino en la docencia en sí.

Por ejemplo, los estudiantes necesitan de una figura que les dirija y les ayude en el proceso de aprendizaje combinando autoridad y afecto. De no ser así, diferentes situaciones, como dificultad ante una tarea, pueden provocar confusión, desorientación y falta de interés en el estudiante. Algunas propuestas para tratar este tipo de problema es dirigirse de manera personalizada e individualizada a cada alumno (Fourcade, 1977; Gil de la Sena y Escaño, 2010). De un mismo modo, debemos ir retirando las ayudas progresivamente para desarrollar la autonomía y el esfuerzo en los estudiantes, y a aquellos que puedan realizarlas con facilidad, incrementar su dificultad para que el esfuerzo, tan fundamental en la motivación, esté presente.

Hay que dar especial importancia a este hecho debido a que, si un alumno no puede superar una actividad, la dificultad o el fracaso puede crear un estado negativo en el proceso de aprendizaje que lo bloquee, relacionando el hecho de aprender con sentimientos negativos. Situación que puede verse agravada si el alumno tiene muy presente el fracaso en su historia escolar. Por ello, el docente debe preocuparse en generar un ambiente positivo para el aprendizaje, donde el cerebro, pueda establecer una relación entre aprendizaje y disfrute, utilizando el fracaso como retroalimentación (Gilbert, 2005, p. 61).

A la hora de desarrollar las clases o actividades en el aula, la administración del tiempo de uso de cada parte resulta clave para la motivación escolar. Si saturamos la clase con un alto contenido teórico o actividades complejas sin descanso, el alumnado desviará

su motivación a otras acciones (bromas entre compañeros, cuchicheos, juegos, ...) y al terminar la clase, el alumno solo recuerda los elementos principales y finales de la clase (Gilbert, 2005, p. 94). Por ello, resulta importante establecer pequeños periodos de descanso que permitan reactivar la concentración y motivación del aula, siendo clases mucho más productivas.

Establecer relaciones con el alumnado resulta fundamental para que la motivación, así como un gran ambiente idóneo para el aprendizaje, se respire en el aula. No olvidemos que la figura del profesor es la más destacada en el aula, siendo observada durante el gran tiempo de la clase. Por ello, nuestra actitud cuenta mucho en los estudiantes y se debe cuidar el lenguaje, postura, imagen, y en especial, transmitir nuestra motivación al aula, conectando con la de los alumnos (Fourcade, 1977; Gilbert, 2005).

Son numerosos los factores que influyen en la motivación pero en este apartado hemos destacado los que consideramos los más importantes para llevar de la manera más eficiente posible el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, siendo además, un proceso que deje huella en el alumno y no sea meramente superficial.

Pero también hay que cuidar nuestra propia motivación, ya que el profesorado sufre un estrés continuado en su actividad docente que puede derivar en lo que denominados “burnout”, es decir “estar quemado” a causa de un agotamiento emocional, dificultades para realizar su trabajo, relación con otros docentes o despersonalización con el trato del alumnado que deriva en un estrés laboral donde la desmotivación pesa mucho. Por tanto, la formación previa del docente (así como permanente), la comunicación, el trabajo en equipo con el profesorado y el dominio de técnicas de relajación son actuaciones de prevención que pueden evitar el malestar docente, y con ello, transmitírselo a nuestros alumnos (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

## **6) ¿Cómo afrontaremos los retos? Nuestro proyecto personal**

En el siguiente punto realizaremos un breve proyecto personal sobre cómo afrontaremos los retos presentados a la hora de ejercer la docencia. El apartado se centrará, en primer lugar, en la materia de Historia, que resulta ser nuestra especialidad al ser graduados en la disciplina. En segundo lugar, trataremos de afrontar los mismos retos pero desde las otras disciplinas que combinan las Ciencias Sociales, como son la Geografía e Historia del Arte, englobando los problemas que puedan derivar al tener una menor formación en ambas disciplinas, y que, en un futuro, tendremos que afrontar como profesores de Ciencias Sociales.

A la hora de impartir Historia en el instituto, tanto en Secundaria como en Bachillerato, la primera cuestión a la que nos enfrentaremos será la elaboración del currículo. Al afrontar esta cuestión tendremos muy presente el planteamiento que realiza W.H. Schubert (2009) sobre “¿qué es valioso experimentar y aprender?”.

Para responder esta cuestión deberemos tener presente los documentos oficiales, como son la LOMCE (2014) y los documentos del Gobierno de Aragón (2016) que delimitan el currículo, o de la comunidad autónoma donde nos encontremos. También habrá que tener en consideración los proyectos que definen a los centros educativos, como el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Al analizar las diferentes leyes y proyectos, delimitaremos qué espacio de acción tenemos para desarrollar el currículum que, sin ninguna duda, será orientado a cuestiones que aboguen por un cambio conceptual frente al tradicional. Sin embargo, la materia de la Historia resulta ser muy amplia con una variedad de épocas históricas y un gran número de contenidos que están presentes a lo largo de los diferentes cursos escolares. Por lo tanto, resulta difícil establecer una única orientación curricular que se desarrollaría en la materia, ya que a esta diversidad de contenidos y épocas, hay que tener en cuenta que éstas responden a diferentes cursos escolares, con diferente grado de dificultad. A ello hay que sumar que cada docente se sentirá más cómodo en una época u otra al poseer más conocimientos y poder desarrollar un currículum que entrañe mayor dificultad.

Se puede considerar entonces, el curso de 4º de ESO ideal para desarrollar un currículo basado en los procesos cambio y continuidad que se dan en la Edad Contemporánea, pero sin embargo, tratar en 2º de ESO donde priman contenidos de la Edad Media y Moderna tratar cuestiones acordes a la causalidad, perspectiva histórica o un currículo narrativo que hile los acontecimientos del periodo.

Desde nuestra perspectiva, nos centraremos en currículums que puedan desarrollar el razonamiento histórico y el pensamiento crítico, siendo el que nos resulta de más interés las cuestiones acerca del cambio y continuidad con la multiperspectiva. Sin embargo, tendremos las cuestiones anteriormente descritas en los diferentes cursos, pudiendo desarrollar otros enfoques.

En cuanto a la metodología, si desarrollamos un currículum basado en el cambio conceptual consideramos ideal la utilización de metodologías activas en el aula. En este aspecto también deberemos tener presente las cuestiones tratadas anteriormente, referente a lo que marca la legislación, la diferencia en los cursos escolares y diferentes épocas y la formación del docente en las mismas.

En primer lugar, tendrá un gran papel el método expositivo debido a que resulta de gran utilidad a la hora de explicar claramente los contenidos y ofrecer el conocimiento al alumnado para que posteriormente pueda trabajar con ellos, siendo de gran valor en planteamientos introductorios y en situaciones que requieren reforzar la comprensión, como exponen Gómez et al. (2018). Pero se trataría de una exposición acompañadas en todo momento con herramientas de las nuevas tecnologías y fomentando la participación activa del alumnado, para que este pueda desarrollar su autonomía y un aprendizaje significativo.

Sin embargo, será utilizada como apoyo a la hora de desarrollar metodologías con mayor protagonismo, siendo en nuestro caso, las metodologías ABP (tanto basada en proyectos como en problemas) y el estudio del caso que consideramos estrategias pedagógicas de gran relevancia y que combina una gran cantidad tanto de herramientas (TICs, fuentes históricas o mapas) como otras metodologías (debate, aprendizaje cooperativo, ...), además de la gran cantidad de escenarios que nos ofrece la Historia para trabajar diversas cuestiones. Aunque no hay que olvidar que, dependiendo el curso y la época, se pueda considerar más propicio el desarrollo de otras metodologías, además de poder utilizarlas en diferentes actividades.

El desarrollo de metodologías activas también responde a nuestro deseo de conseguir una clase con un alto nivel de motivación que permita desarrollar con gran éxito nuestra actividad docente. Por ello, adoptaremos un liderazgo cercano al democrático y pedagógico que nos permita crear un clima idóneo para fomentar el aprendizaje y la motivación de nuestros alumnos, al mismo modo que ejerceremos la figura de ayudante en su proceso ante las dificultades que se presenten, de modo que evitaremos generar sentimientos negativos relacionados con el aprendizaje.

No obstante, para desarrollar la motivación en nuestra clase, no debemos olvidar una cuestión fundamental que señalaba Gilbert (2005) que debemos tratar antes de empezar el curso escolar, el “por qué” deberían estudiar Historia, por qué les resultaría útil. Dado que nuestra orientación curricular estaría encaminada a fomentar el razonamiento histórico y el pensamiento crítico, la Historia resultaría de gran interés para ayudar a los estudiantes en la comprensión y contrastación de la información tan fundamental respecto a la sociedad en la que vivimos, donde existe una saturación de información, y la Historia supone una gran herramienta para transformar esa información en conocimiento.

Es importante destacar el apartado motivacional y referente al liderazgo si llevamos a cabo un currículum basado en el cambio conceptual apoyado por metodologías activas. El ambiente de clase es fundamental para ofrecer una educación de calidad, despertando esa curiosidad e interés que poseen los estudiantes para hacer de nuestra materia, una gran experiencia educativa y útil en su futuro.

En definitiva, la resolución de los diferentes retos planteados en el trabajo se desarrollarían conjuntamente con el fin de lograr, en el mayor grado posible, un cambio conceptual en los estudiantes enfocado al razonamiento histórico y la fomentación del pensamiento crítico que permita a las generaciones futuras transformar la sociedad de la información en una sociedad del conocimiento. Por ello, cada uno de los cuatro aspectos tratados resulta fundamental para desarrollar una experiencia educativa innovadora que se aleje de los aspectos más tradicionales y superficiales de la enseñanza y aprendizaje.

### **6.1) Afrontar los retos desde la Geografía e Historia del Arte**

A la hora de impartir clase como profesores de Historia, también la tendremos que realizar en las disciplinas de Geografía e Historia del Arte, al estar englobadas en las Ciencias Sociales. Como graduados en Historia, cuando nos enfrentemos a la docencia de ambas disciplinas toparemos con limitaciones que no encontramos en nuestra materia de formación, suponiendo un reto enfrentarnos a ciertas cuestiones ajenas a nuestro espacio de confort.

La formación que reciben los estudiantes del graduado de Historia acerca de las diferentes ciencias que componen las Ciencias Sociales es relativamente baja, encontrando muy pocas asignaturas en los 4 años de formación, donde además, tienen lugar en los primeros años de los estudios.

Durante el Máster de Profesorado, esta formación se ve reforzada con diferentes asignaturas referentes a los contenidos disciplinares, tanto de Geografía como de Historia del Arte, y al diseño de actividades de ambas disciplinas. No obstante, la formación a la que se enfrenta un graduado de Historia, Geografía o Historia del Arte a la hora de afrontar la profesión de la docencia de las Ciencias Sociales resulta limitante en ciertas cuestiones que encierran una enorme complejidad y donde es necesario poseer un gran conocimiento de la materia.

El punto que más dificultad puede presentar es la definición del currículum, donde nos enfrentamos a una profunda reflexión para determinar qué queremos realizar en nuestra asignatura. Al no poseer unos conocimientos tan profundos como en Historia, el desarrollo de un currículum orientado al cambio conceptual resultará una cuestión de mayor complejidad pero que, sin embargo, se llevará a cabo.

Por lo tanto, ante este hecho, en el caso de la Geografía se desarrollaría un currículum orientado a la formación ciudadana, entendiendo la disciplina como un

espacio muy importante para tratar esta cuestión, ya que permite a los estudiantes comprender el entorno en el que viven, las sociedades que lo habitan y los diferentes problemas que surgen de las mismas. Ello permite conocer la diversidad de nuestro planeta y cuestiones problemáticas como, por ejemplo, el medioambiente (Oller y Villanueva, 2007).

Respecto a la Historia del Arte, nos permiten experimentar la evolución de la conciencia humana a través de la contemplación estética de la forma visual donde el carácter de las sociedades, sus valores y el mundo que les rodea queda recogido por el artista en sus expresiones artísticas (Eisner, 1995) lo que permite el estudio de dicha conciencia desde otra perspectiva. Además, posee un gran potencial para despertar en el alumnado sentimientos a favor del cuidado del patrimonio y comprender lo valioso que resulta para la sociedad.

En cuanto a las metodologías, se seguirá apostando por las metodologías activas, ya que no existe gran diferencia respecto a la Historia. Sin embargo, permite trabajar con herramientas muy interesantes como en Geografía, con el uso de *Google Earth*, *ArcGIS* o *My Maps* entre otras. Mientras que, en Historia del Arte, gracias al uso de las nuevas tecnologías podemos recorrer museos virtualmente, acercarnos a través de videojuegos, películas o incluso con *Google Earth*, a diferentes elementos patrimoniales.

Respecto al liderazgo y motivación, seguiremos con las ideas anteriormente descritas para crear un ambiente propicio para ofrecer una educación de calidad. No obstante, al enfrentarnos a asignaturas que no son de nuestra especialidad, debemos tener una gran capacidad para gestionar los diferentes problemas que resulten en el camino, ya que, si nos vemos superados, podemos generar un estrés laboral que nos provoque “burnout”. Este malestar puede derivar también en un liderazgo de carácter más autocrático, al intentar tomar el control de la situación. Por ello, hay que tener muy en cuenta las habilidades del docente que, junto con la experiencia en el aula, ayudarán a superar la situación.

Un aspecto importante en el aspecto motivacional de estas asignaturas es poder ofrecer propuestas interdisciplinares de las Ciencias Sociales a los estudiantes, ofreciéndoles nuevas formas de aprendizaje a través de contenidos diferentes que fomenten su esfuerzo y motivación (Gil de la Sena y Escaño, 2010).

Afrontar la docencia de las Ciencias Sociales desde otra especialidad supone un reto que, tarde o temprano, cualquier profesor se encontrará. Por ello, resulta fundamental abordar esta cuestión con la mayor habilidad posible, donde una buena formación pedagógica, resulta clave para su desarrollo.

## 7) Conclusiones

A lo largo del trabajo se han expuesto los retos que se consideran de mayor índole a la hora de afrontar la docencia de las Ciencias Sociales, especialmente en la Historia. La combinación de los diferentes retos tratados se considera fundamental para desarrollar una educación de calidad, y permitir al alumnado, experimentar un proceso de aprendizaje notable en las disciplinas sociales, donde tan presente está la educación tradicional, primando la figura del profesor, exposiciones orales interminables que hacen desconectar al alumnado de la materia y perder interés en la asignatura creando sentimientos negativos que produzcan desmotivación por la asignatura.

Tener un gran conocimiento de la disciplina o ser experto en diferentes campos no basta para ofrecer una educación de gran envergadura. Por ello, el currículum, la metodología, el liderazgo y la motivación son los grandes retos que hemos seleccionado y que el profesorado debe afrontar adquiriendo grandes habilidades, siendo de mayor complejidad, si se aboga por desarrollar una educación alejada del papel tradicional.

La Historia, así como el conjunto de las Ciencias Sociales, supone una de las asignaturas que más presente está en la etapa secundaria de los estudiantes. Dotarla de un significado, utilizar métodos que favorezcan el aprendizaje activo y despertar su interés y curiosidad por la disciplina guiados por una figura del profesor que armonice el proceso es de gran importancia para la formación de las generaciones futuras, donde puedan reconocer en las Ciencias Sociales un espacio de gran valor en las sociedades actuales.

En definitiva, son retos o problemas que se enfocan para poder superarlos con las mejores expectativas posibles para ejercer una acción educativa en conjunto orientada a las últimas experiencias innovadoras, ofreciendo como decimos, una educación de calidad y útil.

## 8) Bibliografía

- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 73 (260), 141-156.
- Banks, J.A. y Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 137-151). New York y Oxon: Routledge.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pàges (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.
- Bernal González, M.d.C. y Martínez Dueñas, M.S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Saberes y quehaceres del pedagogo*, 14 (25), 101-106.
- Bernal Guerrero, A., Jover Olmeda, G., Ruiz Corbella, M., y Vera Vila, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 19-42). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67 (1), 55-70.
- Bernardo Carrasco, J. y Basterretche Baignol, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bolívar Botia, A. (2013). Liderazgo educativo. *Revista Aula*, (221), 12-17.
- Bolívar Botia, A. (2020). Liderazgos que transformar la escuela. *Revista Aula*, (290), 10-13.
- Brophy, J.E. y VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teacher College Press.
- Ceciliano Gil, M., Feria Acosta, L., González Caracuel, J., y Orta Torilo, S. (2013). La motivación en los diferentes contextos educativos en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2, 106-110.
- Centre for the Study of Historical Consciousness. (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Recuperado de: <http://historicalthinking.ca/>

- Coronel Llamas, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 471-492.
- Cuenca López, J.M. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia*, (12), 111-126.
- Eisner, W.E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Fernández Cruz, M. (1997). El currículum en la enseñanza secundaria. Concepto, teorías, elementos, niveles y ámbitos de concreción curricular. En A.L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria* (pp. 88-123). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferrera Díaz, J. (2013). Educación y liderazgo: una convergencia necesaria. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 135-150.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Fourcade, R. (1977). *La motivación en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Fuentes, C. (2002). *La percepción de los estudiantes de Secundaria de la Historia*. Recuperado de:  
[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2382865/mod\\_page/content/9/Curric\\_Fuentes\\_ConcepcionesHia.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2382865/mod_page/content/9/Curric_Fuentes_ConcepcionesHia.pdf)
- García Sáiz, M. (1999). El liderazgo en los grupos. En F. Gil Rodríguez y C.M. Alcover de la Hera (Coords.), *Introducción a la psicología de los grupos* (pp. 281-330). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gil Cantero, F., Buxarrais Estrada, M.R., Muñoz Rodríguez, J.M. y Reyero García, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 99-124). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Gil de la Sena, M. y Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la Educación Secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 131-154). Barcelona: GRAO.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.

- Gilbert, R. (2011). Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum. *Australian Journal of Education*, 55 (3), 245-258.
- Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Education Review*, 38 (1), 25-36.
- Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J., y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAO.
- Iturriaga Barco, D. (2015). Enseñar Historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en Secundaria. En A.M. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz y J.L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas* (pp. 217-222). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez Belmonte, M. (1997). Metodología en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En A.L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria* (pp. 193-229). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Kitson, A., Steward, S., y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.
- Loewen, J.W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J.W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong* (pp. 1-5). New York: Touchstone.
- Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Merchán Iglesias, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (21), 33-55.
- Montero García-Celay, I. (2002). Motivación en la secundaria obligatoria. *Aula de innovación educativa*, (117), 73-77.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la Educación Secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22.

-Núñez, T. y Loscertales, F. (1997). *El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.

-Oller, M. y Villanueva, M. (2007). Enseñar Geografía en la Educación Secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 159-168.

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

Recuperado de:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909&type=pdf>

-ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Recuperado de:

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

-Pàges, J. (1997). El currículo de Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pàges (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 15-31). Barcelona: Horsori.

-Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *CLIO: History and History teaching*, 44, 232-247.

-Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 137-151). New York y Oxon: Routledge.

-Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.

-Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pàges (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Recuperado de: <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

-Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la enseñanza secundaria: ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?*. Archidona (Málaga): Aljibe.

-Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 6 (1), 21-39.

-Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

-Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.

-Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: GRAO.