

Trabajo Fin de Máster

La superación de la “Gran Tradición” para introducir los principios de cambio-continuidad y el aprendizaje conceptual en la didáctica de la Historia.

The overcoming of the “Great Tradition” to introduce the change-continuity principles and the conceptual learning in the didactics of History.

Autor

Neus Villalonga Pons

Director

Dr. Miguel Ángel Castán Belío

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

1) Introducción.

En la actualidad existen dos paradigmas totalmente opuestos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y en concreto de la Historia. El primer paradigma corresponde a una perspectiva académica tradicional orientada en el aprendizaje memorístico de la disciplina. Esta perspectiva se basa en retener grandes cantidades de datos, fechas y acontecimientos, fragmentados e inconexos entre sí, en el que resulta difícil percibir un sentido académico y equitativo de la Historia. Este paradigma de enseñanza y aprendizaje obedece al llamado currículo tradicional o enciclopédico, que consiste en enseñar de forma tradicional los contenidos históricos y, que ocupa un gran espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales.

En cambio, el nuevo paradigma nace del diseño de nuevas orientaciones curriculares en las Ciencias Sociales y en Historia, el objetivo principal del cual es alcanzar la capacidad de pensar y razonar de manera crítica y significativa sobre los contenidos didácticos. En esta nueva perspectiva de aprendizaje se otorga especial importancia a los conceptos de primer y segundo orden, ya que su planteamiento en el aula y su comprensión es fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico y significativo de la Historia, pero es todo un reto plantearlo en la didáctica de la Historia.

Por lo tanto, el presente trabajo consiste en plantear tres retos o problemas fundamentales que se deben afrontar en la didáctica de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria. Uno de los principales problemas es la superación del currículo tradicional, al carecer de valor educativo respecto al aprendizaje del alumnado, en dirección al planteamiento de una alternativa curricular orientada al aprendizaje significativo y competencial de los contenidos propios de las disciplinas sociales. La práctica docente debe estar enfocada a la comprensión y el análisis de los acontecimientos pasados, y no, en la suma de datos e información inconexa, objetivo correspondiente a la metodología tradicional actual. Por ello, es necesario el planteamiento de nuevos enfoques curriculares con el propósito de otorgar al alumnado una serie de herramientas intelectuales para provocar un cambio en su manera de razonar y pensar en Historia.

Esta alternativa curricular está orientada en el desarrollo de la conciencia histórica a través del estudio del cambio y continuidad en Historia. Estudiar los grandes procesos de transformación para adquirir una visión global de cómo se ha conformado el mundo social actual.

Junto con esta didáctica curricular se planteará el aprendizaje conceptual, ya que la total comprensión de los conceptos históricos y sociales es todo un reto en la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. En cualquier disciplina académica, los conceptos son totalmente necesarios para resolver problemas y cuestiones, y también para la elaboración de argumentos y explicaciones críticas y razonables. Sin la comprensión de los conceptos es imposible entender el funcionamiento de las cosas y construir un andamiaje sobre nuestra realidad social.

2) Retos y claves específicos del profesorado de Historia.

2.1) El gran reto de la docencia actual: la superación del currículo tradicional en la didáctica de la Historia.

El sistema educativo actual obedece a una serie de legislaciones educativas fijadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 y, el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En este Real Decreto se determinan los conocimientos básicos que debe adquirir el alumno en una determinada materia escolar en Educación Secundaria y en la etapa de Bachiller.

En Aragón, la Educación Secundaria Obligatoria está regulada por la Orden ECD/489/2016, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta Orden establece una serie de objetivos, competencias clave, metodologías, contenidos y criterios de evaluación, que el alumnado debe adquirir a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Si realizamos un breve análisis sobre la Orden de Aragón de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia, cabe destacar su determinación a la hora de establecer los conocimientos didácticos de toda la etapa. En primer lugar, acentuar la importancia de la introducción, ya que en esta se explican, de manera detallada, las diferentes orientaciones curriculares en las que se debe orientar nuestro enfoque didáctico y el rumbo que debe tomar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Por un lado, se destaca la importancia de formar una ciudadanía crítica a partir de los valores democráticos y multiculturales. Formar a una ciudadanía con un juicio crítico y ético a partir de la defensa de valores democráticos como tolerancia, igualdad, libertad, justicia social. Estos conceptos son especialmente importantes para la enseñanza de la Historia y la formación de unos individuos capaces de involucrarse en sociedad.

Otro aspecto importante que destaca el currículo oficial en el ámbito de la Historia es el desarrollo del pensamiento histórico, con la finalidad de comprender y analizar el mundo actual desde el conocimiento del pasado. Es importante estudiar los cambios y permanencias en Historia, ya que formamos parte de un mundo en constante transformación, todo cambia y nada permanece inmutable en el tiempo. Por lo tanto, se

debe analizar el cambio y la continuidad en perspectiva histórica, ya que ayudará a entender la complejidad del mundo social que nos rodea.

Respecto a los contenidos didácticos, estos se organizan siguiendo un criterio cronológico para facilitar el aprendizaje del estudiante y poder acercarlo a la comprensión del pasado, pero este aspecto se confunde con el aprendizaje de los acontecimientos históricos uno detrás de otro, lo cual dificulta su total comprensión porque no se analizan los procesos de transformación ni los cambios ocurridos a lo largo del tiempo, sino que estos son memorizados por los estudiantes.

Pese a que la legislación educativa en Aragón refleje innovadores enfoques curriculares y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, estos no son aplicados en la práctica docente. La forma tradicional de la enseñanza de la Historia persiste en las aulas y sin ningún valor educativo para su aprendizaje. Esta tradición de la enseñanza de la asignatura se basa en la concepción acumulativa y fragmentaria de los contenidos, que son presentados como datos, fechas, acontecimientos y conceptos, inconexos entre sí, que deben ser memorizados por el alumno sin llevar a cabo un pensamiento crítico y razonable de los conocimientos históricos, dificultando en gran medida el aprendizaje de la propia disciplina.

Paricio (2018) profesor titular en la Universidad de Zaragoza, especifica que el diseño curricular de cualquier materia o asignatura es todo un reto, ya que el núcleo central de una programación didáctica, es determinar el *qué* y *cómo* se les va a enseñar al alumnado en una determinada asignatura. Precisar qué es lo realmente valioso que el alumnado aprenda, razone y experimente en una disciplina, constituye el primero y principal reto del diseño curricular. Según Schubert (2009), especificar el valor de una determinada asignatura marca el proceso de selección de objetivos concretos, contenidos, metodología, actividades y criterios de evaluación.

Para la formación de un criterio sobre qué tipos de aprendizaje y qué experiencias debe afrontar el estudiante en su interacción con una determinada materia, se requiere integrar un conocimiento profundo de la disciplina con un alto grado de reflexión sobre sus posibles enfoques curriculares. Además, en la conformación del currículo, al ser fruto de un consenso social, donde concurren determinadas fuerzas que van desde posiciones políticas, sociales, educativas o epistemológicas a creencias e ideas relativas a la naturaleza del conocimiento de esa materia, el aprendizaje, la enseñanza, las necesidades y el modo en que concebamos nuestro rol como profesores. En función de todos estos factores, se dará una respuesta u otra a la cuestión central de cualquier diseño curricular.

Por lo tanto, es importante destacar que el diseño de cualquier alternativa curricular en Historia es una tarea compleja y comprometida, fruto de este consenso social, en gran medida implícito, en el que influyen diferentes perspectivas e intereses: las necesidades formativas de los estudiantes; los planteamientos y actitudes hacia la materia; las ideas sobre la función social e individual que debe cumplir la educación; las concepciones sobre lo que es aprender y lo que es enseñar; la ideología y las diversas visiones sobre lo que debería ser la sociedad y la forma en que el aprendizaje de una disciplina académica puede contribuir a esta visión; las necesidades sociales, entre otros. Todas estas perspectivas convergen sobre la decisión de qué selección de objetivos, contenidos y actividades deben activarse en una determinada asignatura escolar.

Según Gilbert (2011, p.250) este consenso social se encarna en una tradición no escrita sobre lo que es la asignatura, lo que se enseña en ella y el tipo de cosas que el estudiante aprende. Esta tradición tiende a naturalizarse, percibiéndose como la forma habitual de enseñar Historia. La continuidad de la selección de contenidos que realizan las editoriales de los libros de texto en la mayoría de las disciplinas, sobre todo en las Ciencias Sociales, resulta asombrosa. Con el paso del tiempo, se actualizan las maquetaciones, los recursos gráficos o las actividades de los estudiantes, pero la selección básica de contenidos, el verdadero cuerpo curricular, permanece intacto sin ninguna modificación ni mejoría visible. Cualquier cambio sobre esta tradición implica una enorme cantidad de energía y, habitualmente, un cambio en la forma de organizar y orientar las clases y el modo de estudio de los propios estudiantes. Los alumnos y el propio profesorado, están habituados a una forma de aprender y enseñar que, aunque se demuestre que es claramente inadecuado, resulta difícil de alterar. Por ello, lo más habitual es que las tradiciones curriculares tengan una fuerte persistencia y los cambios tan sólo puedan abrirse paso de forma muy gradual. Esta dificultad se ha plasmado con claridad en el contraste entre la legislación educativa actual y la realidad en las aulas: durante décadas las propuestas educativas oficiales eran en algunos aspectos más avanzada que la propia práctica docente en los centros educativos.

Tal y como especifica López Facal (2010) la superación del currículo tradicional en la práctica docente es todo un reto porque la “Gran Tradición” esta interiorizada, ya desde hace muchas décadas, y aunque existen nuevos enfoques curriculares que plantean nuevos objetivos y metodologías diferentes, aún persiste esta tradición. Superar esta práctica docente conlleva una modificación, tanto en la formación inicial de profesorado como en la formación continuada de este. Por un lado, en el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato es importante trabajar con los

nuevos enfoques curriculares y didácticos existentes y en la enseñanza de metodologías innovadoras de la enseñanza con la finalidad de crear a profesores competentes con las nuevas didácticas de aprendizaje. Por otro lado, se debe formar a los profesores activos y que desde décadas están desarrollando su labor de docentes, en la formación de nuevas tecnologías y en la adaptación metodológica a las nuevas corrientes didácticas con el fin de superar la “Gran Tradición” en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Es de gran necesidad superar la concepción acumulativa y cuantitativa del currículo (aprender más es acumular más datos, información, conceptos, teorías...), por una concepción cualitativa en la que el objetivo central es la comprensión de los conocimientos fundamentales de la disciplina. Un conocimiento extenso pero superficial apenas deja huella, se pierde rápidamente y, sobre todo, carece de valor educativo y no tienen ninguna utilidad o impacto en la forma de pensar o ser del estudiante. Tan sólo un aprendizaje profundo es capaz de transformar de algún modo al estudiante, ofreciéndole herramientas de aprendizaje para interpretar el mundo que le rodea y provocando cambios en sus actitudes y formas de razonar.

Al plantear la voluntad de cambiar la forma de enseñar en las aulas de Historia, al carecer de valor significativo respecto al aprendizaje del alumnado, para el diseño de una alternativa curricular realmente valiosa, se debe considerar que es verdaderamente importante que aprendan los estudiantes en la asignatura de Historia. Que es lo suficientemente valioso para su formación personal y social. Es fundamental otorgar al estudio de la Historia un valor significativo y competencial para los aprendices, que les proporcione la capacidad de transformar su manera de pensar y razonar el mundo social que nos rodea y a sí mismos.

En cuanto al valor educativo de la asignatura de Historia, podemos identificar tres valores esenciales de la propia naturaleza de la disciplina. Un primer valor es el social, ya que la Historia es una disciplina académica que fomenta los valores democráticos y multiculturales con la finalidad de formar a ciudadanos conscientes y defensores de la democracia, formar a ciudadanos críticos, comprometidos con la justicia o la sostenibilidad, defensores del patrimonio histórico y cultural que nos precede. La disciplina histórica tiene un valor académico al otorgar al estudiante la capacidad de relatar los acontecimientos y personajes fundamentales de la Historia, ser capaz de razonar sobre las causas que dan lugar a los grandes acontecimientos sociales y políticos, ser capaz de razonar sobre los procesos de cambio y continuidad que han dado origen a la Historia Contemporánea y a la actualidad. Finalmente, la disciplina académica otorga al estudiante un valor individual desarrollando la capacidad de

análisis y el pensamiento crítico. Este valor es altamente importante porque otorga al alumno el aprendizaje profundo de la Historia con una gran capacidad de análisis y de razonamiento individual. Por lo tanto, al haber determinado el valor educativo de la asignatura, el diseño curricular tomará un rumbo u otro y, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes se orientará hacia una dirección u otra, otorgando al estudiante un aprendizaje significativo y competencial de los contenidos históricos.

Como docentes, es muy importante reflexionar y debatir sobre el valor que una determinada disciplina puede tener para los estudiantes de cualquier nivel educativo, ya que no sólo es el punto de partida del diseño curricular, sino que, a partir de la determinación de este valor, la asignatura tomará un rumbo u otro. Debemos diseñar un currículo con un alto valor significativo orientado al aprendizaje profundo de la Historia y al desarrollo del pensamiento crítico. Al haber seleccionado este valor educativo se podrá superar la enseñanza de la “Gran Tradición” en la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

2.2) Construir los principios de cambio y continuidad en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

El principio de cambio y continuidad es un elemento esencial para la comprensión de la Historia y su adecuada enseñanza en el aula. La idea de cambio es intrínseca a la Historia y en la sociedad que vivimos. Todo cambia y nada permanece inmutable a lo largo del tiempo. La idea de cambio es inconcebible sin el tiempo y, por esta razón, es importante la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y el cambio y continuidad en la didáctica de la Historia.

Tal y como especifica Javier Paricio (2018), orientar el diseño curricular al cambio y continuidad en Historia, es un verdadero reto curricular tanto para el propio alumnado como para el docente. Este tipo de currículo ofrece una visión global de la Historia, de cómo se ha ido transformando y configurando el mundo presente, observando con perspectiva histórica lo que queda del pasado a día de hoy, y lo que permanece del pasado aún en el mundo en el que vivimos. Se trata de un currículo problematizado donde el estudiante conecta el pasado con el presente creando una visión global de la Historia, desarrollando una conciencia histórica mediante el estudio de los grandes procesos de transformación a lo largo del tiempo.

El estudio del cambio y continuidad o cambio y permanencia, prioriza el análisis de los grandes procesos de transformación en la sociedad, y en la Historia en general, observándolos en perspectiva histórica. Este tipo de currículo no se basa en el estudio de los cambios perceptibles a los ojos de la sociedad, sino de establecer una visión global y profunda de las diversas fuerzas que producen el cambio y de los factores de resistencia y continuidad, que contribuyen en los procesos de cambio. Es decir, estudiar el cambio en toda su dimensión: cómo se produce, los factores involucrados en ese cambio, cómo se manifiesta, cómo lo percibió la sociedad de la época, sus contemporáneos, y por supuesto, cómo se percibe en la actualidad. Se trata de concebir el cambio como un proceso, una evolución, y no como un acontecimiento histórico estudiado desde dos determinados puntos en la línea del tiempo. El estudio de la Historia requiere un análisis crítico que incida en las causas y consecuencias de los acontecimientos, de tal modo que cambio y continuidad deben ser valoradas en un marco amplio, teniendo en cuenta las diversas dimensiones y procesos vinculados a cada uno de ellos (García y Jiménez, 2014). El objetivo es estudiar la historicidad del presente, de la cultura, de la organización social, política y económica, como configuración de un mundo en constante transformación, analizando los diversos procesos de cambio y continuidad.

Con este tipo de currículo problematizado, los estudiantes tendrán una concepción más amplia sobre la complejidad del mundo social. Entender el presente como algo complejo y dinámico, fruto de los procesos de cambio y continuidad del pasado.

En la actualidad existen numerosas líneas de investigación sobre la adquisición de la conciencia del tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. La conciencia del tiempo está ligada a la idea de cambio ya que, sin la existencia del cambio, el tiempo sería imperceptible. Es importante tener conciencia del tiempo, ya que significa que en el marco de la continuidad ha habido situaciones que han cambiado, que habían sido y ya no son. Por lo tanto, tiempo y cambio son dos conceptos intensamente relacionados, no se puede dar el uno sin el otro (Trepát y Comes, 2018, p. 13). Por ello, es esencial diseñar unas líneas didácticas que puedan ayudar al alumnado, ya desde edades muy tempranas, a la construcción de la noción del tiempo de una manera útil y significativa en el ámbito de las Ciencias Sociales. A la creación de la noción del tiempo hay que integrar los conceptos clave de cambio y continuidad tan importantes en la enseñanza de la Historia y en su total comprensión.

Según Altamira (1997) la enseñanza de la Historia debe basarse en los siguientes fundamentos: en primer lugar, enseñar al alumnado que el mundo que conocemos no siempre ha sido el que es, sino que existen y han existido una serie de cambios que con el tiempo han ido moldeando el mundo social que conocemos en la actualidad. En

segundo lugar, hacer visible el cambio entre las diferentes épocas históricas a partir de material gráfico o de hechos concretos, no de palabras. Y finalmente, estudiar la Historia en perspectiva, es decir, entender el presente a partir del estudio del pasado.

Sin embargo, el currículo oficial de Historia en la enseñanza obligatoria, se nombra la importancia del estudio del cambio y permanencia en el tiempo histórico y social, pero se reduce a la pura cronología. Se considera que, situando los hechos y acontecimientos históricos en una línea cronológica y exacta, estos serán comprendidos por los propios estudiantes. Es decir, se reduce la situación temporal de los acontecimientos históricos en una simple periodización sin otorgar ninguna comprensión ni aprendizaje significativo de la Historia. No obstante, y como subrayan Comes y Trepát (2018), para tratar la conciencia de tiempo en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular en la Historia, debemos considerar importante la periodización cronológica como base del aprendizaje, con la finalidad de situar la realidad histórica y observar que a lo largo del tiempo han habido cambios, rupturas, modificaciones respecto a lo establecido, y aspectos que han permanecido inmutables o sin cambios perceptibles a los ojos de la sociedad. El cambio es una constante en la sociedad, que puede presentarse como un proceso de evolución o un retroceso, que implica nuevas interpretaciones para comprender el mundo. El cambio abre la posibilidad de un mundo mejor, pero también y, dependiendo de la naturaleza del cambio, puede significar un retroceso. Por lo tanto, para estudiar el cambio, el historiador debe plantearse una serie de preguntas cómo: ¿Cuál es el motor del progreso de la Historia?, ¿Cuáles son las causas de los cambios que se producen en las sociedades?, ¿Cómo y por qué se produce el cambio social? Y para la resolución de estas preguntas se debe realizar una exhaustiva interpretación de la Historia. Al igual que el historiador, al profesor de Historia deben interesarles los principios de cambio y continuidad y las estructuras temporales para su correcta enseñanza en el aula.

Estudiar las transformaciones que conducen hasta el presente y lo configuran tiene un gran valor en sí mismo donde el estudiante desarrolla la capacidad de interpretar estos cambios, comprenderlos y razonarlos desde un juicio crítico y ético, desarrollando un aprendizaje significativo y autónomo.

Hasta el siglo XX la idea de tiempo histórico era sinónima de tiempo cronológico. Esta concepción se inició con el positivismo donde la Historia era una única concepción lineal de hechos y acontecimientos que había que fijar con precisión en una línea cronológica. La simple sucesión de hechos y acontecimientos era la explicación de la Historia, reducida a las intenciones y decisiones de los grandes personajes de poder en la Historia. Sólo existía este tiempo lineal y progresivo donde los hechos transcurrían

uno detrás de otro sin establecerse una relación entre ellos. El historiador positivista francés L. Halphen (1946; p. 50 citado en Trepát y Comes, 2018, p. 36), dejó constancia de esta concepción positivista: *Es suficiente en cierta medida dejarse llevar por los documentos, leídos uno detrás de otro tal como se nos ofrece, para ver cómo se reconstruye la cadena de los hechos casi automáticamente.*

La Historia lineal positivista fue criticada a principios del siglo XX, pero no es hasta la publicación de la obra de Ferdinand Braudel cuando se señala su ruptura definitiva. Este historiador francés fue el primero en establecer más de una dimensión temporal en Historia, y así lo especificó en su obra¹. Braudel divide la temporalidad en tres dimensiones diferentes y estas en su globalidad configuran el denominado tiempo histórico. Según Braudel, los hechos y acontecimientos fechados uno detrás de otro son sólo la superficie de la realidad social. Este tiempo caracterizado por ser lineal, no explica nada o casi nada de los procesos históricos. Esta dimensión de tiempo es catalogada por Braudel como “el tiempo corto de la Historia”. Paralelamente al tiempo corto se proyecta el tiempo cíclico denominado “tiempo medio”, el cual explica las causas de los acontecimientos históricos. Por debajo está el denominado “tiempo largo”, que explica la realidad social que nos envuelve, explica la configuración del mundo en el cual vivimos. Este tiempo es inmóvil, imperceptible a los ojos de la sociedad, el cual se debe estudiar en perspectiva histórica para establecer los cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, la enseñanza de la Historia debería tratar especialmente los fenómenos de larga duración, aquellos procesos políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos, que durante un largo período de tiempo contribuyen a ser los límites o barreras a los cambios. Estudiar y razonar en estos procesos en perspectiva para poder analizar la realidad social que nos envuelve a día de hoy. Pero, desgraciadamente esto no ocurre en la didáctica de la Historia. La concepción histórica presente en la enseñanza actual obedece a la enseñanza de una sucesión lineal de hechos, personajes y datos, que se deben fijar con precisión en una línea cronológica. Esta sucesión de acontecimientos es la simple explicación de la Historia. De esta manera, los alumnos son incapaces de encontrar un sentido a la asignatura, ya que sólo se deben preocupar de reproducir y memorizar los acontecimientos fijado por el currículo y explicados por el docente, sin llegar a la comprensión global de la Historia.

¹ F. Braudel (1949): *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. París. Armand Colin. En esta obra plasma por primera vez su nueva concepción del tiempo histórico.

En cuanto a la metodología de estudio para aplicar los principios de cambio-continuidad, esta debe garantizar el aprendizaje crítico y profundo de la Historia, guiado siempre por el propio docente.

Para tratar los principios de cambio y permanencia en el aula, en primer lugar, es importante tratar el tiempo cronológico como base del aprendizaje. El tiempo cronológico es el tiempo que ordena, sitúa y organiza la sucesión de los acontecimientos y es importante tratarlo en la enseñanza de la Historia como base de conocimiento para construir y facilitar la comprensión en el alumnado del tiempo histórico, más difícil de percibir ya que es la simultaneidad de duraciones, cambios diversos que se dan en la sociedad a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la elaboración de un eje cronológico como forma de representación del tiempo y de los cambios ocurridos en la sociedad para facilitar el conocimiento de cuándo ocurrieron los acontecimientos y en qué orden sucedieron. Esto es importante para comprender la causalidad histórica y para explicar los procesos históricos que dieron lugar a las grandes transformaciones de la Historia. Pero, uno de los problemas que genera la creación de un eje cronológico es la concepción de creer que en la línea cronológica se resume toda la Historia y el simple trabajo del historiador es ordenar adecuadamente los sucesos históricos. Por lo tanto, no podemos centrar la enseñanza de los procesos históricos en un sólo eje cronológico, ya que dificulta la aproximación de los estudiantes a la comprensión de los cambios y permanencias en la sociedad, ni al entendimiento de los procesos económicos, políticos, sociales, ideológicos, etc., que generan las grandes transformaciones.

La enseñanza y el aprendizaje del cambio/continuidad es un proceso muy complejo, tanto por el propio docente como para los estudiantes, ya que los procesos históricos no son especialmente observables, sino que se exige una gran capacidad de abstracción de los elementos temporales. Para el estudio del tiempo histórico y la percepción del cambio es interesante trabajar con materiales gráficos como por ejemplo la utilización de dos imágenes de dos tiempos históricos diferentes. Los alumnos tendrían que analizar las diferencias y semejanzas en ellas, como por ejemplo las formas de vida, la demografía, procesos políticos y sociales, etc.

La dificultad radica en el estudio de los cambios que son imperceptibles para la sociedad. Como dice Braudel, es importante tratar el tiempo largo en Historia, ya que es imperceptible a los ojos de la sociedad, el cual sólo se puede estudiar con precisión en perspectiva histórica. Este tipo de cambios se deben analizar en perspectiva histórica, interrelacionando el pasado con el presente con la finalidad de contrastar los cambios en

un determinado tiempo histórico. De esta manera, al comparar con la situación actual se puede conocer los diferentes cambios de un periodo social.

La enseñanza y el aprendizaje en el aula, además de estudiar la Historia, debe servir para dominar las nociones de cambio y continuidad. El proceso de comprensión se desarrollará de manera gradual a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, objetivo planteado en el currículo oficial: “Analizar los procesos de cambio y/o continuidad que experimentan las sociedades humanas en su trayectoria histórica asumiendo que los elementos básicos de las sociedades contemporáneas y los problemas que les afectan son, en gran parte, el resultado de estos procesos”.

Algunas de las actividades a realizar para trabajar el cambio/continuidad en el aula podrían ser: un cuadro comparativo donde se visualizan cambios y permanencias entre un periodo histórico y otro, y poder percibir con facilidad la naturaleza del cambio: cambio político, económico, social, ideológico, cultural, etc. Otra actividad interesante sería un trabajo comparativo entre dos tiempos históricos distintos a partir de los principales actores sociales. Es decir, escoger una figura histórica importante del pasado y compararla con una figura actual para establecer las diferencias y estudiar la forma de organización política de la época, la organización social, la economía, etc.

Cómo se ha visto, el estudio del cambio y la continuidad no es una tarea sencilla. Se necesita una base sólida de conocimientos y sobre estos construir un andamiaje de conocimiento para terminar construyendo una visión integrada de las grandes transformaciones de la Historia hasta la llegada del presente.

Este tipo de currículo es todo un reto para los estudiantes. Por un lado, deberán desarrollar la capacidad de analizar y razonar en el pasado fomentando el pensamiento crítico e histórico sobre el cambio y continuidad en el tiempo. Como destaca Paricio (2018), la conciencia histórica cambia nuestra concepción del mundo presente y, por lo tanto, debemos estudiar nuestras propias ideas, nuestra cultura, la organización política, económica y social, que conforman nuestra sociedad actual, en perspectiva histórica.

2.3) El aprendizaje conceptual en la didáctica de las Ciencias Sociales. Conceptos de primer Orden en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En la enseñanza de las denominadas disciplinas sociales (Historia, Geografía, Economía, Historia del arte...) se ha planteado que gran parte del alumnado de Educación Secundaria muestra dificultades de aprendizaje a la hora de comprender y razonar los conceptos teóricos de cada disciplina académica. Se ha observado que la mayoría del alumnado presentan unas estructuras de conocimiento conceptual muy fragmentadas y superficiales, que imposibilitan la adquisición de los propios conceptos y, por lo tanto, la comprensión de la realidad histórica y social que nos rodea (Rodríguez-Moneo y López, 2017, p.470).

Los conceptos son esenciales en el aprendizaje de cualquier individuo. Nos otorgan una serie de ideas y concepciones que dan sentido a nuestra realidad, pero debemos tener claro que los conceptos no son simples definiciones planteadas y desarrolladas por los expertos y, aprendidas y definidas, de manera memorística, por los alumnos. Los conceptos son unidades básicas de conocimiento, representaciones que incluyen elementos que comportan características comunes con otros conceptos (Clark, 1983, citado en Rodríguez-Moneo y López, 2017, p.470), que se organizan en torno a unas estructuras mentales, que otorgan la comprensión y proporcionan las explicaciones sobre el funcionamiento de las cosas y del mundo social que nos rodea. Por ello, es necesario adoptar herramientas intelectuales racionales, que provoquen un cambio conceptual en las estructuras mentales de interpretación de los conceptos en el alumnado con el objetivo de alcanzar un conocimiento profundo y significativo mediante el estudio de conceptos de primer orden para explicar e interpretar el mundo que le rodea y provocando cambios en sus actitudes y formas de razonar.

El estudio de la enseñanza y el aprendizaje por conceptos se ha ampliado y desarrollado principalmente en el ámbito de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, en comparación con el estudio en la didáctica de las Ciencias Sociales (Murphy y Alexander, 2008; Pfundt y Duit, 1994; Voss y Carretero, 1998, citado en Rodríguez-Moneo y López, 2017, p.472). Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido un interés por el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en concreto en el ámbito de la Historia, que ha contribuido al desarrollo de un gran número de estudios sobre el conocimiento conceptual en la didáctica de las disciplinas sociales y, sobre todo de la Historia. Además, no debemos omitir las numerosas investigaciones y estudios en psicopedagogía, desarrollados desde los años 50 hasta la actualidad, que nos aportan información sobre cómo aprenden los alumnos y cómo construyen su conocimiento

científico y académico. De entrada, estos estudios muestran que los aprendices tienen poco conocimiento de base conceptual, fragmentado y sin una estructura sólida, que impide al individuo elaborar una estructura explicativa sobre este conocimiento (Rodríguez-Moneo y López, 2017, p.473).

Tomando como punto de partida el escaso conocimiento conceptual de los alumnos en las disciplinas sociales, expertos como Albacete, Cárdenas y Delgado (1999), afirman que una gran parte de los investigadores en la didáctica de las Ciencias Sociales están de acuerdo en centrar la enseñanza de las disciplinas sociales alrededor de una red de conceptos significativos, de gran poder explicativo, que permita al alumnado a comprender mejor el mundo social que le rodea, de una manera crítica y constructiva. Ante la presente propuesta didáctica, el currículo orientado al cambio conceptual en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pone de manifiesto en transformar las estructuras mentales de interpretación de los conceptos adquiridos por el alumno, con la finalidad de alcanzar una comprensión total de la realidad social e histórica que nos rodea. Sin embargo, esta transformación de conocimientos está subordinada al desarrollo cognitivo de los adolescentes, ya que según Piaget (1950, p.72-73) es difícil conseguir una comprensión total de los conceptos abstractos sin que el sujeto haya experimentado una absoluta maduración cognitiva.

Piaget, pese a que no pretendía que sus investigaciones tuvieran repercusiones en el ámbito educativo, aportó grandes estudios y contribuciones sobre el aprendizaje en los adolescentes. Estipuló que el aprendizaje está subordinado al desarrollo cognitivo del estudiante, que no se consolida hasta la llegada a la etapa adulta con la adquisición del pensamiento formal. Por lo tanto, los aprendices presentan problemas en su proceso de enseñanza y aprendizaje conceptual a consecuencia de su desarrollo cognitivo. Piaget expuso que, a partir de los 11-12 años aproximadamente, aparece el pensamiento abstracto mediante el cual el adolescente opera a través del razonamiento simbólico y conceptual. Pero, no es hasta los 16-18 años cuando los jóvenes desenvuelven una comprensión total de los conceptos más abstractos, gracias a la culminación del proceso cognitivo. Por lo tanto, ante esta situación connatural, el docente debe adaptar los contenidos que se van a enseñar a las capacidades de los alumnos en relación con su edad.

Siguiendo en la misma línea que Piaget, pero con algunas reformulaciones, Ausubel (1973, p.221-224) considera que la comprensión de los conceptos, principios e ideas, se logran a través del aprendizaje significativo; relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. Para Ausubel, el factor más importante que influye en el

aprendizaje es lo que los alumnos ya conocen y poseen ya que, con la interacción del nuevo conocimiento, se construyen las bases de un aprendizaje sólido y profundo. Aprender significa comprender y, por lo tanto, es necesario estimar lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. El verdadero conocimiento se construye a través de un puente cognitivo que Ausubel denomina “organizadores previos”, a partir del cual los alumnos pueden establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos aprendidos. Con la construcción de una red de conceptos estructurados y, añadiendo nuevos conocimientos a los existentes, es según Ausubel, cuando las personas adquirimos un aprendizaje significativo y profundo. Aunque Ausubel coincide con Piaget en la importancia de conocer los esquemas previos de los alumnos, este rechaza los estudios piagetianos sobre el desarrollo cognitivo como limitante del aprendizaje, considerando que lo que realmente condiciona al aprendizaje y la comprensión es la cantidad y calidad de los conceptos clave y las estructuras mentales de organización del conocimiento que posee el alumno (Tünnermann, 2011, p.24).

Autores como Peel (1971) y Hallam (1973), tomaron como base de su estudio el planteamiento de Piaget y Ausubel sobre el aprendizaje conceptual en el alumnado, en el ámbito de las Ciencias Sociales. Plantearon que la mayoría de los alumnos de Educación Secundaria presentaban dificultades en el aprendizaje conceptual a causa de no comprender los conceptos históricos y sociales en profundidad. Llegaron a la conclusión que, esto se debía a la falta de maduración cognitiva por parte de los adolescentes en relación con su edad, ya que, sin la culminación del desarrollo cognitivo, el estudiante presenta dificultades a la hora de comprender y razonar los conceptos de estudio.

En relación al ámbito de la Historia, se ha observado que los aprendices tienen una menor comprensión de los contenidos y conocimientos históricos, y por lo tanto, sus explicaciones son mucho más sencillas y escasas. Tienden a explicar hechos y acontecimientos en relación a una causa y no aun conjunto de causas y principios (Voss y Wiley, 2006; Wiley y Kennet, 1998, citado en Rodríguez-Moneo y López, 2017, p.473). Entienden la Historia como si fuese un estado permanente y estático, y no como un proceso de cambio y transformación constante. Según Rodríguez-Moneo y López (2017, p.474), todos estos factores contribuyen a una percepción estática más que dinámica de la Historia, y a consecuencia, sus estructuras de conocimiento conceptual están fragmentadas e inconexo sin poder percibir un sentido lógico del pasado.

Sin embargo, y en contradicción a lo expuesto por Albacete, Cárdenas y Delgado, Carretero (2000) afirma: “El cambio conceptual en el aprendizaje de la Historia a

menudo no tiene lugar, no tanto por problemas referidos a los alumnos, sino porque no está entre los objetivos educativos de esta disciplina producir un cambio conceptual alguno” (p.73). Carretero (2000) enfatizó en el estudio de cómo se transforman nuestras representaciones mentales, cómo se van modificando, ya sea por el aprendizaje, por el desarrollo, por la experiencia o por la educación. El cambio conceptual es un proceso de transformación y modificación del conocimiento, pasando de un conocimiento cotidiano adquirido por la propia experiencia personal, a un conocimiento científico y académico, transformando de manera radical las representaciones conceptuales y teóricas. Además, Carretero especificó que la adquisición de los conceptos relacionados con las Ciencias Sociales y la Historia son esenciales para construir una estructura de conocimiento sobre la Historia y el funcionamiento de la sociedad con el fin de desarrollar la capacidad de análisis y el pensamiento histórico.

Tal como especifica Paricio (2018, p.233), en el nuevo paradigma de aprendizaje de las Ciencias Sociales, cuyo objetivo principal es alcanzar la capacidad de pensar y razonar de manera crítica y constructiva sobre los contenidos históricos y sociales, se otorga especial importancia a los conceptos, ya que su comprensión es realmente importante para el desarrollo del pensamiento crítico. En cualquier disciplina académica, los conceptos son totalmente necesarios para resolver problemas y cuestiones, y también para la elaboración de argumentos y explicaciones críticas y razonables. Sin la adquisición de los conceptos es imposible comprender el funcionamiento de las cosas y construir un andamiaje sobre nuestra realidad.

Thagard (2012), expone la importancia de interrelacionar diferentes conceptos para llegar a comprender diversas estructuras conceptuales. El significado que llevan los conceptos se basa en la relación con otros conceptos, en las definiciones de un concepto siempre entran en juego otros conceptos. La relación entre los conceptos influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El aprendizaje se produce sobre la base de lo que ya se conoce, y los nuevos conceptos se aprenden sobre la base de los conceptos existentes (Lee, 1994). Sin embargo, esto puede producir consecuencias educativas porque si los conceptos y conocimientos que poseen los estudiantes son incompletos o inadecuados, distorsionará el aprendizaje posterior. Por lo tanto, antes de empezar a enseñar el nuevo contenido, será necesario trabajar sobre el conocimiento previo del alumnado (Thagard, 2012).

Como se ha mencionado a lo largo del análisis de este reto, los conceptos nos permiten elaborar y exponer explicaciones sobre el mundo e interactuar en un entorno físico y social. Los conceptos sirven de base para el aprendizaje y son esenciales para el

conocimiento académico y científico. En el día a día, se utilizan muchos conceptos y teorías que se estudian en la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. Por este motivo, los individuos construyen conceptos sobre la realidad social y la Historia mucho antes de que se les enseñe en el ámbito académico. Este conocimiento intuitivo se basa en los rasgos y aspectos percibidos y en las características de los fenómenos que se observan y se perciben. Se trata de un conocimiento que proviene de la simple observación de las cosas. Pero, el que se está buscando con el aprendizaje conceptual es un conocimiento académico basado en el análisis crítico y fundamentado del estudio de los conocimientos históricos y sociales.

Según Thagard (2012) los conceptos científicos surgen de los conceptos cotidianos, que sirven como punto de partida para alcanzar unas explicaciones más profundas sobre la realidad. El cambio conceptual implica acceder a la comprensión correcta de los conceptos para lograr un conocimiento preciso que permita al individuo interpretar e interactuar con el mundo en el que vive. No obstante, existen dos tipos de cambio en la estructura del conocimiento. En primer lugar, el cambio de menor grado, que se caracteriza por la incorporación de nuevos conceptos o nuevas relaciones a la estructura del conocimiento, sin cambiar sustancialmente el significado o el núcleo central de los conceptos. Se trataría de un cambio superficial en la red de conocimientos. En contraposición, existe el cambio de mayor grado o cambio radical, puesto que presenta una transformación radical de la estructura conceptual, se trata de un cambio teórico que afecta al núcleo central del concepto, y por lo tanto, es fundamental para el significado de los conceptos existentes.

En el ámbito de la Historia, los conceptos se hallan en las narrativas históricas de los individuos, el resultado del cambio conceptual se refleja en una modificación en esta narrativa. Además, se debe destacar la influencia del contexto social en el aprendizaje de la Historia, ya que muchos de los conceptos históricos no solo se construyen en el ámbito escolar, sino que se forman en el ámbito familiar y social. Rodríguez-Moneo y López (2017) analizaron las características del conocimiento histórico antes y después de producirse el cambio conceptual. Observaron que antes del cambio, los acontecimientos históricos se concebían de manera superficial y descriptiva, centrándose en los aspectos representativos. Por el contrario, después del cambio, los acontecimientos históricos se comprendían en profundidad mediante un enfoque explicativo que tiene en cuenta la relación entre los procesos políticos, económicos, sociales e ideológicos. Esto contribuye a un concepto más dinámico y activo de la Historia. Por lo tanto, cuanto mayor sea la experiencia conceptual del individuo, más completas, organizadas y complejas serán sus explicaciones, fundamentadas en base

científica y académica (Voss y Wiley, 2006, citado en Rodríguez-Moneo y López, 2017). Es relevante especificar que los conceptos históricos de primer orden no tienen una definición única, válida y universal para la mayoría de los conceptos. Al ser especialmente abstractos y difusos, el significado de estos cambia a lo largo del tiempo y se utilizan en diversos contextos. Por ejemplo, al analizar el concepto de primer orden *civilización*, se puede observar cómo el significado ha cambiado desde la antigüedad hasta el presente, y cómo se ha utilizado en contextos diferentes. Por lo tanto, cuando se trata de conceptos de Historia, los alumnos deben lidiar no solo con las ideas abstractas, sino también con el significado dinámico y contextualizado de los conceptos.

Para terminar, destacar que la idea de cambio conceptual aplicada a la educación es interesante e útil para inspirar a nuevos modelos didácticos y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir un conocimiento profundo y crítico en el estudiante. A pesar de ser un proceso costoso para el alumnado es esencial para la construcción de su propio conocimiento y potenciar el pleno aprendizaje en el aula.

Al haber presentado las diversas corrientes de debate sobre el aprendizaje por conceptos y el cambio conceptual, es importante especificar la metodología de estudio que se aplicaría para conseguir en el alumnado la adquisición de un conocimiento profundo y conceptual sobre los conceptos sociales e históricos.

La metodología de enseñanza *Learning Cycle* tiene como objetivo potenciar la autonomía de los estudiantes para adquirir su propio conocimiento académico. Este método, se aplica sobre todo en el aprendizaje por conceptos, ya que no trata de enseñar conceptos íntegros definidos por los especialistas de las diferentes disciplinas académicas, sino de guiar al alumnado a construir los conceptos por sí mismo. Por lo tanto, esta metodología toma como punto de partida la capacidad del alumno de almacenar multitud de conocimiento que les ha otorgado la experiencia personal a cada uno de ellos. El *Learning Cycle*, que tiene su origen en el modelo de aprendizaje experiencias de David Kolb, se basa, como pilar fundamental, de la experiencia personal de cada alumno con la finalidad que, de manera autónoma, construyan su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, cada alumno construirá su propia comprensión de los conceptos para emplearlos en sus narrativas y explicaciones académicas de manera racional y consciente.

Autores como Pérez (2017) exponen que el aprendizaje por conceptos no es un proceso que comience de cero y termine con la adquisición de los conceptos, sino que el punto

de partida es la mente del alumno, llena de ideas y conocimientos, fruto de su experiencia personal, que para llegar a la comprensión total del concepto debe recorrer una serie de dimensiones o proto-conceptos, que debe entender cada uno de ellos para poder comprender el concepto de estudio en su totalidad. Los alumnos razonan su propio conocimiento cuando son capaces de construirlo.

Al tratar de otorgar la autonomía y la propia reflexión al alumnado, esta metodología innovadora cambia los roles de enseñanza, situando al docente como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, facilitando el proceso de construcción de los conceptos a través del diseño de materiales didácticos y específicos que permitan el pleno desarrollo del conocimiento del estudiante a través de la comprensión y el razonamiento de los conceptos de estudio.

Como se ha mencionado anteriormente, los conceptos están formados por estructuras de ideas o proto-conceptos muy complejas, que dificultan el total entendimiento de estos en el alumnado. Por este motivo, el *Learning Cycle* se compone de cuatro fases de desarrollo para facilitar el proceso cognitivo de construcción y comprensión conceptual y garantizar el aprendizaje profundo y complejo en los estudiantes (Marek, 2008).

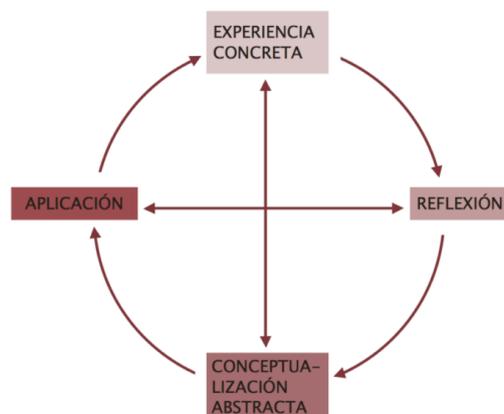


Figura 1. Esquema relacional de las diferentes fases del Learning Cycle.

Siguiendo las cuatro fases de construcción de conceptos, la primera fase de experiencia concreta, trata de presentar el tema de estudio y la importancia del concepto sobre el que se va a trabajar, atrayendo el interés por parte del alumnado. La segunda fase es de reflexión, que consiste en que los alumnos relacionen ideas y conceptos, y que

reflexionen sobre su conocimiento respecto al tema de estudio. Continuando con el proceso de construcción de los conceptos, la fase de conceptualización abstracta pretende que los alumnos sistematicen las ideas que han surgido de la reflexión en la fase anterior y, clasifiquen y definan los conceptos relevantes para comprender en profundidad el conocimiento académico. Finalmente, la fase de aplicación pretende que los estudiantes pongan en práctica su conocimiento y demuestren que han adquirido y comprendido el concepto de estudio.

Este ciclo de aprendizaje diseñado por David Kolb es un método de enseñanza basado en la investigación científica, puesto que se trata de una metodología que se centra en el desarrollo del entendimiento de un concepto abstracto, a examinar y profundizar en esta comprensión para poder aplicar el concepto de análisis en distintas situaciones y experiencias.

Al trabajar el aprendizaje conceptual y la metodología *Learning Cycle*, es importante tener en cuenta que un concepto no es una simple definición, sino una construcción formada por infinidad de dimensiones o proto-conceptos que dan lugar a redes de conocimiento más complejas, según se interrelacionen las categorías establecidas sobre el concepto clave (Salueña, 2016, p.3). Por este motivo, la comprensión total de un concepto presenta diversas dificultades, ya que, por un lado, se debe comprender y operar de manera acertada con las dimensiones e ideas que en conjunto forman el concepto de estudio y, por otro lado, se debe interrelacionar todas esas dimensiones que dan lugar al concepto para poder adquirir su total comprensión. Por lo tanto, debemos trabajar en las dimensiones que componen el concepto con la finalidad de construir las estructuras de conocimiento que dan lugar al concepto de estudio.

Para terminar, es importante especificar que no siempre se obtienen los resultados esperados respecto al trabajo por conceptos históricos. Como se ha indicado con anterioridad, la consolidación del conocimiento conceptual depende en mayor medida del desarrollo cognitivo del estudiante, ya que se entiende que un alumno de 4º de la ESO ha evolucionado en su proceso de comprensión y de razonamiento, al igual que ha adquirido más herramientas intelectuales que un alumno de 1º de la ESO, que está en el proceso de desarrollo de sus habilidades cognitivas. Ante este aspecto, el docente debe ser consciente de la necesidad de aplicar un procedimiento específico acorde con su maduración cognitiva con la finalidad de que los estudiantes puedan adquirir un aprendizaje conceptual efectivo. Los alumnos por sí solos no pueden alcanzar niveles de comprensión elevados y, por ello, es importante ayudarles con metodologías adecuadas que les facilite su comprensión.

Realizado este análisis sobre el aprendizaje conceptual y su metodología de estudio, se puede observar que el aprendizaje y la comprensión de los conceptos es un proceso complejo pero fundamental para el desarrollo de los individuos. Por lo tanto, es necesario continuar investigando cómo se produce el aprendizaje en los estudiantes y estudiar cómo van adquiriendo los diferentes niveles de comprensión de los propios conceptos. Por ello, es importante desarrollar el cambio conceptual para una mejor comprensión de los conceptos históricos, tan importantes en el estudio de la Historia.

Al haber planteado el proceso de construcción de los conceptos basándonos en la metodología Learning Cycle, elaboremos una descripción general de cómo se aplicaría el proceso de estudio en el aula con dos conceptos clave para la enseñanza de la Historia: *civilización* y *absolutismo*.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que un concepto no es una simple definición, sino una construcción formada por infinidad de dimensiones o proto-conceptos que dan lugar a redes de conocimiento más complejas. Por este motivo, la comprensión total de un concepto presenta diversas dificultades, ya que por un lado, se debe interrelacionar todas las dimensiones que conforman el concepto para poder comprenderlo en su totalidad. Por lo tanto, debemos trabajar en las dimensiones que componen el concepto con la finalidad de construir las estructuras de conocimiento del concepto de estudio.

3) Proyecto personal para abordar los diferentes retos en la didáctica de la Historia.

El proyecto personal consiste en diseñar una experiencia didáctica en que el eje vertebrado sea la enseñanza y el aprendizaje de un concepto de primer orden. La actividad didáctica se va a desarrollar en la unidad didáctica de “Las primeras civilizaciones fluviales: Mesopotamia y Egipto” en 1ºESO. Con el desarrollo de esta actividad, se pretende poner en práctica la fundamentación teórica analizada anteriormente para demostrar la superación de los retos y problemas que, en mi opinión, son importantes abordar en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Para abordar el aprendizaje conceptual en el aula, se seleccionará el concepto de primer orden *civilización*. Se trata de un concepto complejo para el alumnado de 1ºESO, que se abordará con el estudio de cambio y continuidad adquiriendo un aprendizaje crítico y significativo, lejos de la didáctica memorística propia de la enseñanza actual. De este modo, se pretende confrontar las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje con un ejemplo práctico.

Para aplicar el concepto de *civilización*, al tratarse de un concepto muy general, y que se aplica en la unidad didáctica mencionada anteriormente, las dimensiones seleccionadas deben obedecer a rasgos y características propias de la civilización mesopotámica y egipcia. De esta manera, el concepto de *civilización* está relacionado con cinco categorías de análisis o dimensiones que, relacionadas entre sí, le otorgan total significado al concepto de primer orden. Las dimensiones se relacionan con ámbitos como el espacio geográfico, la sociedad, la identidad, la organización política y el arte. Por lo tanto, las dimensiones seleccionadas son las siguientes: Creciente Fértil (espacio geográfico), concentración de poder (organización política), sociedad jerarquizada (sociedad), arte monumental (arte) y desarrollo de la escritura (identidad).

Se optan por estas dimensiones porque otorgan singularidad al concepto de estudio y, al elegir unos rasgos más acotados, nos permite realizar un estudio más concreto. No obstante, las dimensiones seleccionadas pueden ser otras, ya que estas son ilimitadas.

En primer lugar y como introducción de la unidad didáctica, se plantea el concepto de estudio al estudiante para conocer el conocimiento previo respecto al término *civilización*. Sobre el conocimiento básico se construirá el andamiaje de aprendizaje interrelacionado todas las dimensiones que conforman el concepto en su totalidad. Con el material didáctico adecuado y el diseño de actividades de aprendizaje se trabajarán las categorías establecidas para que los alumnos, con la ayuda del docente y su reflexión

autónoma, puedan desarrollar el conocimiento apropiado para adquirir la total comprensión del concepto de estudio.

Antes de aplicar el aprendizaje conceptual, se elaborará un eje cronológico situando las etapas más importantes de cada civilización observando así la convivencia en el tiempo de las dos civilizaciones. De este modo, se trabaja en la simultaneidad en el tiempo, es decir, que no se dieron una detrás de otra, que normalmente es la concepción del alumno, sino que convivieron en el tiempo, pero en diferentes espacios geográficos. El eje cronológico reflejará la importancia temporal de las dos civilizaciones, realzando la duración de estas en comparación con la civilización occidental.

Este eje cronológico será elaborado por el propio alumnado. El docente les entregará la periodización base, situando tres únicos puntos: el nacimiento de la civilización, el nacimiento de Cristo y la actualidad. Sobre esta línea cronológica y, a partir de bloques con contenidos fechados, el alumnado deberá situarlo correctamente en el eje. Una vez finalizado, deberán elaborar un breve comentario de texto explicando la convivencia en el tiempo de la civilización mesopotámica y egipcia, al igual que su duración temporal, comparándola con la civilización actual, para después realizar una pequeña puesta en común con el resto de compañeros/as.

Comenzando con el aprendizaje por conceptos, para trabajar la dimensión de Creciente Fértil, se proyectará un mapa a escala mundial de la actualidad, enfocando los países que actualmente conforman el antiguo territorio del Creciente Fértil. Con la proyección de este mapa junto con la explicación del docente, el alumnado comprenderá dónde se sitúan actualmente Mesopotamia y Egipto junto con los ríos más importantes que dieron lugar al nacimiento de estas civilizaciones fluviales y, que en la actualidad no han desaparecido, sino que han evolucionado en el tiempo y, en el caso de Mesopotamia, el territorio entre ríos aún existe, pero con el paso del tiempo han dado lugar a diferentes países, que son los que se conocen actualmente como Siria, Irak, Irán, Kuwait.

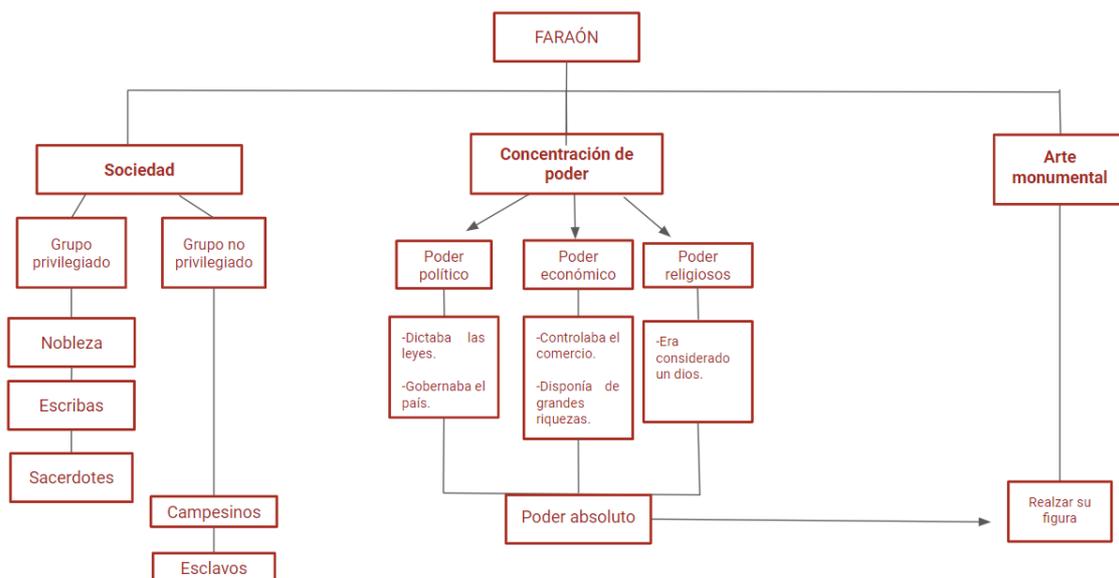
La herramienta didáctica a utilizar para trabajar el espacio geográfico es el ArcGIS Story Maps elaborando un “Map Journal” indicando el espacio geográfico donde se asentaron las primeras civilizaciones a partir de un mapa político actual. De este modo, el estudiante comprenderá donde se sitúan actualmente los territorios en los cuales se desarrolló la civilización.

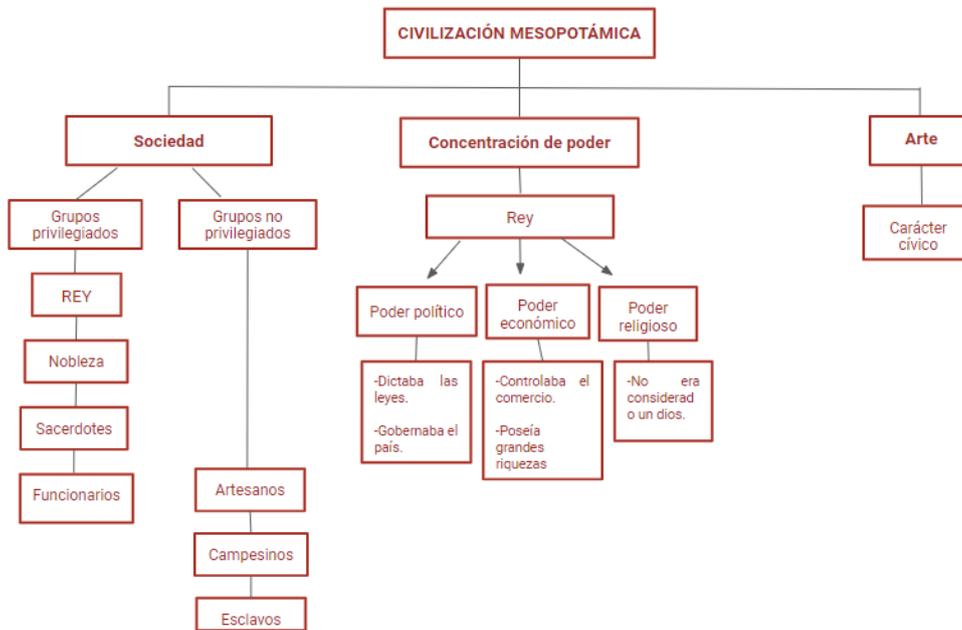
En segundo lugar, para trabajar las dimensiones de sociedad jerarquizada, concentración de poder y arte monumental, se utilizará como material didáctico tres mapas conceptuales: uno de la civilización mesopotámica, otro de la civilización egipcia y, finalmente el de la sociedad actual.

A través de los diferentes mapas conceptuales se explicará la civilización egipcia y mesopotámica, en los aspectos sociales, políticos y artísticos, realizando una comparación con la sociedad actual con la finalidad de que el estudiante comprenda que existen rasgos que han evolucionado con el paso del tiempo, es decir, que han cambiado y, que otros permanecen con algunas variaciones. De este modo, se aplica el estudio de cambio y continuidad para explicar el concepto de *civilización* de una manera razonable y crítica, ya que se realiza una comparación constante de la sociedad antigua con la sociedad actual.

A continuación, se puede observar los mapas conceptuales utilizados para el docente como soporte didáctico de su explicación.

LA CIVILIZACIÓN EGIPCIA





Para explicar la civilización egipcia, en la cima del mapa conceptual se sitúa al faraón como máximo exponente del poder absoluto en la sociedad. En su figura recae el poder político, económico, religioso y artístico. En el caso de Mesopotamia, el rey era el que concentraba todo el poder, pero en comparación al faraón egipcio, este no era considerado un dios. Comparándolo con la sociedad actual, el poder absoluto no existe, ya que está dividido en tres poderes y estos recaen en diversos individuos de la sociedad.

Para explicar la dimensión de sociedad, mencionar principalmente que en las tres civilizaciones se caracterizan por una ciudadanía jerarquizada en diversos grupos sociales. Tanto en Egipto como en Mesopotamia, la sociedad se dividía en grupos privilegiados y no privilegiados y, estos últimos, eran el grupo más numeroso de la sociedad. En cambio, en la sociedad actual, todos los ciudadanos disfrutan de una serie de derechos como el derecho a la vida, a la libertad de expresión, justicia social, todos los ciudadanos son iguales ante la ley, entre otros. Antes de analizar los cambios-permanencias en la sociedad, se explicará brevemente quienes formaban cada grupo social en la jerarquía, utilizando ejemplos de la sociedad actual. Seguidamente, se destacará que en la antigüedad, los grupos no privilegiados estaban sometidos al poder supremo de la sociedad y no tenían derechos. Sin embargo, en Mesopotamia, los artesanos y campesinos eran ciudadanos libres, y tenían derechos, pero trabajaban para el rey.

A diferencia de hoy en día, existía la esclavitud y, los esclavos constituían el grupo más numeroso de la sociedad, que no tenían ningún tipo de derecho ni privilegio. En comparación al número de individuos que formaban este grupo, en la actualidad sería la clase media-baja de la sociedad actual, pero con la gran diferencia de que hoy en día se goza de derechos y libertades plenas y, los miembros que pertenecen a este grupo poseen un cierto poder adquisitivo.

Cabe recalcar que, actualmente, la posición de clase de un individuo depende básicamente de su grado de riqueza (ingresos, propiedades, nivel de estudios, puesto de trabajo, etc. Además, existe la movilidad social, es decir, un individuo puede ascender o descender por escala social, aunque la mayoría de las personas se sitúan cerca del nivel familiar del cual proviene. Sin embargo, en la época de las civilizaciones fluviales, la posición de clase dependía de los lazos de sangre de los individuos, es decir, se adquiría al nacer y no existe la movilidad social.

Respecto al estudio de la dimensión de concentración de poder, el máximo representante de la sociedad y el que ostentaba el poder absoluto era el faraón en el caso de Egipto y, el rey en el caso de Mesopotamia. La diferencia estriba en que el rey mesopotámico no era considerado un dios. En la actualidad y como se ha mencionado anteriormente, el poder absoluto no existe, sino que este está dividido en el poder legislativo, poder ejecutivo y poder judicial, los cuales son representados por diferentes instituciones e individuos de la sociedad.

En cuanto a la categoría de arte monumental se explicará la finalidad del arte en la antigüedad y en la actualidad, ya que el propósito artístico ha ido evolucionando con el

paso del tiempo junto con la propia civilización. En Egipto el arte estaba sometido a la figura del faraón, ya que era el máximo exponente en la sociedad y además era considerado un dios en la tierra. En Mesopotamia el arte también estaba relacionado con la figura del rey y la nobleza, pero este, a parte de tener una finalidad religiosa también era de carácter cívico. En cambio, la finalidad del arte ha evolucionado con la civilización, ya que desde los últimos siglos, el arte se ha extendido, se ha democratizado para el disfrute de la población. En la actualidad, una pintura, un monumento, la vivienda, visitar los museos de arte; es el arte del cual pueden disfrutar toda la sociedad. Es verdad, que poseer un objeto artístico como una pintura, depende del poder adquisitivo de los individuos, pero el arte a grandes rasgos se encuentra al abastecimiento de la sociedad occidental.

Por lo tanto, existe un cambio en la finalidad y funcionalidad del arte con respecto a la civilización mesopotámica y egipcia, pero este cambio ha sido progresivo en el tiempo. En la época absolutista se resaltaba el poder absoluto del rey a partir del arte, este estaba sometido al poder del rey. En la época de los totalitarismos también se continúa con esta tendencia artística. El dictador era el protagonista de las pinturas, realizando su figura y su poder totalitario. De hecho, en algunas regiones dictatoriales todavía persiste esta idea. En Corea del Norte, la idea de realzar la figura del dictador aún perdura en la sociedad, ya que el arte está totalmente vinculado en la figura del dictador como máximo representante del poder en la sociedad.

De este modo, la idea de realzar la figura al soberano a partir del arte, es una idea que en algunas regiones ha permanecido en el tiempo, en cambio en otras ha evolucionado, cambiando su finalidad, como es el caso de Occidente.

Finalmente, con la dimensión de la aparición de la escritura, se pretende exaltar la importancia de la escritura en la Historia, ya que la Historia nace con la aparición de los primeros documentos escritos y gracias a ellos tenemos constancia de cómo se organizaba la sociedad en la antigüedad, cómo se configuraba el mundo social antiguo y cómo ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Con esta dimensión se pretende que el alumno relacione el nacimiento de la escritura con el nacimiento de la civilización. No existe la civilización sin la escritura, ya que en la Prehistoria no existían las civilizaciones, no existía la sociedad, ya que, no se había desarrollado la escritura.

Para concluir con el proyecto personal, se elaborará una actividad final a proponer para que el alumnado adquiera este aprendizaje conceptual a partir del desarrollo del cambio y continuidad en Historia sin un aprendizaje memorístico de la disciplina.

La actividad consiste en completar el siguiente cuadro comparativo entre la civilización mesopotámica, la civilización egipcia y la civilización occidental o la sociedad actual. A

partir de los mapas conceptuales anteriores junto con la explicación del docente, se pretende que el alumno analice y razone sobre la conformación de la civilización y su evolución con el paso del tiempo y, en forma de comentario o explicación lo refleje completando este cuadro comparativo. Además, se podrá observar si han adquirido la comprensión de todas las dimensiones de estudio para comprender el concepto de primer Orden de una manera significativa y competencial y, no memorística cómo se esta enseñando en la docencia actual.

	CIVILIZACIÓN MESOPOTÁMICA	CIVILIZACIÓN EGIPCIA	CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL
1. Duración en el tiempo histórico.			
2. Espacio geográfico			
3. Estructura de la sociedad.			
4. Funcionalidad del arte.			
5. Organización política.			
6. Desarrollo de la escritura.			

Al finalizar esta actividad, se realizará un debate en gran grupo para establecer una comparación con la sociedad actual.

Realmente es un gran reto para el alumnado comprender la totalidad de las dimensiones y razonar sobre los cambios y permanencias en la sociedad. Por este motivo, el docente debe seguir el proceso de aprendizaje y enseñanza del alumnado y adaptar, tanto los materiales didácticos como las actividades de aprendizaje al desarrollo cognitivo del estudiante. Es todo un reto aplicar este tipo de aprendizaje al aula de 1ºESO.

4) Conclusión.

Para concluir con el presente trabajo, en primer lugar, destacar la importancia de los diferentes retos que se han analizado a lo largo del trabajo y, en mi opinión, es imprescindible tratarlos y superarlos en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

La primera propuesta didáctica, se basada en la indagación del cambio y continuidad en el tiempo y, en el análisis de los procesos de transformación que conducen hasta nuestro presente. La segunda alternativa, se trata de potenciar el aprendizaje conceptual en Historia, ya que el estudio de los conceptos con un alto grado de abstracción resulta de gran dificultad para los propios estudiantes.

Tanto una propuesta didáctica como otra se aleja del currículo tradicional, formado por la acumulación fragmentada de datos históricos, aislado de la exigencia cognitiva, es decir, sólo se busca el aprendizaje memorístico, no existe un reto o una problemática, todo esta acabado y preparado para ser asimilado por el alumno. Todo lo contrario ocurre en los currículos problematizados donde el objetivo radica en potenciar el aprendizaje y conocimiento de la Historia a través de un análisis crítico de los acontecimientos y de los procesos de transformación. De otorgar al estudiante una visión global y, sobre todo estructurada de la Historia. Esto significa animar a los estudiantes a pensar históricamente sobre el pasado y de la configuración de nuestro presente.

El reto del currículo basado en el principio de cambio y continuidad radica en que el alumnado adquiera la capacidad de construir relatos históricos sobre las transformaciones históricas que conducen hasta nuestro presente. Se pretende que el alumno alcance una conciencia de cambio en la evolución de los procesos históricos y, que sean capaces de observar en perspectiva histórica estos cambios y continuidades.

Respecto al análisis del aprendizaje conceptual en la didáctica de las Ciencias Sociales destacar que se trata de un trabajo complejo para los estudiantes de Educación Secundaria. En general, el conocimiento de los alumnos de la ESO sobre los conceptos sociales e históricos es muy superficial, puesto que no llegan a la comprensión total de las categorías de análisis o dimensiones y, por lo tanto, no comprenden el concepto en sí. No por este motivo se debe omitir este tipo de aprendizaje en el aula, sino todo lo contrario, se debería potenciar más el aprendizaje conceptual sobretodo aplicándolo en los conceptos más abstractos y que presentan un alto grado de dificultad para los estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje por conceptos está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo del estudiante. Este aspecto se debe tener en especial consideración a la hora de realizar cualquier investigación educativa o al diseñar los materiales didácticos para llevar a cabo este tipo de aprendizaje. No es lo mismo trabajar con alumnos de edades comprendidas entre los 16-17 años, que presentan un conocimiento más profundo y cualitativo sobre los contenidos históricos, que alumnos de 12-13 años que su conocimiento es más superficial pero que pueden llegar a una comprensión parcial de los conceptos en relación con su edad y, por lo tanto, a su desarrollo cognitivo.

Finalmente, mencionar que se debe investigar más sobre el aprendizaje conceptual en la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que las referencias bibliográficas existentes son todavía insuficientes para su estudio en profundidad. Es relevante partir de una sólida fundamentación teórica para tomarla como base de referencia a la hora de plantear este tipo de aprendizaje junto con una correcta metodología de estudio, que en este caso sería el *Learning Cycle*.

Espero en un futuro poder proyectar en el aula los planteamientos didácticos que he ido desarrollando a lo largo del trabajo para fomentar un aprendizaje profundo y cualitativo del conocimiento de la Historia y su adecuada enseñanza. El estudio de la Historia es esencial para comprender el mundo social en el que vivimos y, por lo tanto, para conocerlo hay que analizar y razonar sobre el pasado histórico.

Respecto al proyecto personal, es todo un reto aplicar esta enseñanza en el aula de 1ºESO. Se trata de un proceso muy complejo pero necesario para el total entendimiento y razonamiento sobre los contenidos didácticos de la Historia. En todo momento es necesaria la guía del docente para acompañarlos en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y para observar si realmente comprenden las dimensiones del concepto para al final comprenderlo en su totalidad.

Desde mi punto de vista es muy complicado aplicar un tipo de enseñanza como esta, ya que el alumnado debe tener una buena base de conocimientos como punto de partida. Es verdad, que este aprendizaje se debe abordar desde el inicio de la Educación Secundaria Obligatoria pero resulta más fácil aplicarlo al final de esta etapa, como por ejemplo en 3ºESO o 4ºESO, ya que el alumnado posee una base más sólida de conocimientos y su capacidad de razonar y analizar es mucho mayor que en etapas tempranas. Igualmente, es muy interesante aplicarlo y poder averiguar cómo están respondiendo a esta enseñanza-aprendizaje los estudiantes.

5) Referencias bibliográficas.

Albacete, C., Cárdenas, I. y Delgado, C. (1999). El concepto de poder en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, 21.

Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.

Ausubel, D.P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Pp. 211-239.

Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Taribya* 26, 73-82.

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

García, A.L. y Jiménez, J.A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista educación y futuro digital*, 8, 16-30.

Gilbert, R. (2011). Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum. *Australian Journal of Education*, 55(3), 245-258.

Hallam, R.N. (1973). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21 (1-13).

Lee, P.J. (1994). Aprender Historia no puede ser únicamente aprender hechos. Extraído de: Lee, P.J. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44.

Marek, E.A. (2008). "Why the Learning Cycle". *Journal of research in Science Teaching* 20(3).

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). *Clío. History and History teaching*, 44.

Peel, J. (1971). *The nature of adolescent judgment*. London: Staples Press.

Pérez, J. (2017). El aprendizaje por conceptos y el método Learning Cycle. *Ventura Education*, 3-30.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problemas del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez-Moneo, M. y López, C. (2017). Concept acquisition and conceptual Change in history, (pp. 469-490), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Salueña, E. (2016). Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. *Clío. History and History teaching*, 42.

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. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 195-198.

Thagard, P. (2012). *The cognitive science of science. Explanation, Discovery and Conceptual Change*. Cambridge, MA: MIT Press.

Trepat, C.A. y Comes, P. (2018). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *UDUAL*, 48, 21-32.

