

# Trabajo Fin de Máster

Análisis de los principales retos y claves de la docencia en ciencias sociales en educación secundaria.

Autor:

Jesús Cano Rodríguez.

Director:

Borja Aso Morán.

Facultad de Educación.

Máster en Profesorado Secundaria.

2021/2022.

**Resumen:**

En el siguiente trabajo se lleva a cabo un análisis a través de las principales cuestiones, planteadas en forma de retos, a la hora de desarrollar la labor docente en Secundaria. El contexto corresponde más concretamente a la asignatura de Historia (CCSS) y se pretende dar respuesta a los retos del uso de las fuentes primarias, el problema del currículo (qué enseñar), el papel de la motivación en el aula, el escenario de la multiculturalidad y la implementación de las TIC. El objetivo del estudio es llevar a cabo un análisis de la situación actual con la intención de diseñar un plan de acción para superar positivamente los retos anteriormente mencionados y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Abstract:**

The following paper analyses the main issues raised in the form of challenges in secondary school teaching. The context corresponds more specifically to the subject of History (CCSS) and is intended to respond to the challenges of the use of primary sources, the problem of the curriculum (*what to teach*), the role of motivation in the classroom, the scenario of multiculturalism and the implementation of ICT. The aim of the study is to carry out an analysis of the current situation with the intention of designing an action plan to positively overcome the aforementioned challenges and improve the teaching-learning process.

## Contenido

Introducción.....	3
RETO 1.- Acercar a los alumnos a las fuentes primarias.....	4
RETO 2.- Qué enseñar, el problema del currículo. ....	7
RETO 3.- La motivación .....	11
RETO 4.- La multiculturalidad.....	14
RETO 5.- Las TIC en el espacio educativo. ....	17
Proyecto personal y conclusión .....	20
Bibliografía.....	23

## **Introducción**

A la hora de desarrollar nuestra labor como docentes, son numerosos los escenarios que se nos presentan como un reto a superar. Muchas cuestiones y situaciones de distinta índole confluyen en el ámbito de la clase a la hora impartir nuestras clases. Es necesario identificar estas situaciones y tratar de llevar a cabo un plan de acción para superarlas positivamente, tanto nosotros como docentes, como nuestros alumnos.

A través de toda la experiencia recabada a lo largo del presente máster de educación con todas sus asignaturas, en conjugación con la propia experiencia práctica aportada por ambos Prácticum realizados; se han diseñado los retos educativos que conforman el presente trabajo, el cual se estructura en dos partes diferenciadas.

La primera parte del trabajo contempla el análisis de los cinco retos planteados, sustentados todos ellos sobre el marco teórico de autores relevantes que se han introducido en dichas cuestiones. La idea es crear cierto estado de la cuestión para proporcionar un verdadero punto de partida inicial.

La segunda parte del trabajo corresponde al apartado de conclusiones, donde se lleva a cabo un plan de acción que pretende dar respuesta a los retos anteriormente planteados.

El conjunto del trabajo pretende dar un paso adelante hacia la consecución de una educación de calidad, comprometida con la sociedad que la alberga y que aporta respuestas a todas las necesidades de sus componentes. El objetivo es conseguir encontrar el camino hacia una consolidación de un proceso de enseñanza aprendizaje íntegro y significativo.

Muchos de los retos/problemas planteados, no son ninguna novedad para la comunidad educativa, sin embargo, lo que se pretende es enfocarlos de manera precisa con la intención de aportar las respuestas necesarias. Las CCSS y, en concreto la asignatura de historia, considero que deben representar un estandarte dentro del ámbito educativo como adalides del compromiso y la buena praxis con la sociedad que nos rodea. Este trabajo, humildemente, pretende aportar tan solo un granito de arena a ese camino que, de una vez, debemos comenzar a recorrer de modo firme y consciente.

## **RETO 1.- Acercar a los alumnos a las fuentes primarias.**

Uno de los principales retos que considero que debemos encarar como futuros profesionales de la docencia, es implementar el trabajo de nuestros alumnos sobre las fuentes primarias. Nuestra labor y motivación principales debe ser conseguir que nuestro alumnado tenga un verdadero acercamiento a la labor profesional del historiador. Para ello, debemos procurar que todo nuestro desempeño gire en torno a conseguir en nuestros alumnos un desarrollo y consolidación del pensamiento histórico, como motor de su actividad. Como bien sabemos, para ello debemos basar nuestra actividad docente sobre los metaconceptos clave de la asignatura (cambio y continuidad, perspectiva histórica, causalidad...).

Del mismo modo, ese trabajo que debe marcar nuestro horizonte establecido, debe tener como motor principal el trabajo sobre fuentes primarias. La historia no es más que una interpretación elaborada a partir del conocimiento y trabajo sobre unos hechos conocidos. Estos hechos sobre los que el historiador desarrolla sus hipótesis, sus preguntas y sus planteamientos y, en torno a los cuales trata de obtener respuestas; se encuentran en las fuentes primarias.

Aunque esta coyuntura pueda interpretarse como el mero hecho de proporcionar a los alumnos textos, documentos o vestigios y que éstos sean quienes los analicen y desgranen de manera casi automática; nada más lejos de la realidad o, mejor dicho, de nuestra realidad. El trabajo sobre fuentes primarias se debe concebir de un modo holístico en relación con la materia. Me explico, para que nuestros alumnos puedan otorgar a dichas fuentes el valor que verdaderamente poseen y que resulten una herramienta imprescindible en su trabajo, deben interactuar con ellas. Estas fuentes primarias están imbuidas de un contexto histórico amplísimo que nuestros alumnos deben conocer previamente. Este factor es el que representa para mí una verdadera profundidad y entidad al trabajo sobre fuentes primarias. Considero que es la mejor manera de que los alumnos se sumerjan íntegramente en el proceso de enseñanza- aprendizaje y se sitúen como protagonistas del mismo.

El conocer verdaderamente el contexto histórico estudiado, así como ser capaces de otorgarle un sentido a las fuentes a través del mismo, consolida su aprendizaje de manera activa y significativa. Se convierte en una maravillosa forma de que nosotros, como docentes, seamos capaces de analizar hasta qué punto nuestros alumnos han sido capaces de interiorizar sus conocimientos y ser capaces de emplearlos como un camino sobre el que discurrir de manera autónoma (siempre apoyados y guiados por el profesor, obviamente). De este modo, el trabajo sobre fuentes se aleja lo máximo posible de un proceso estático y mecanizado para convertirse en una actividad dinámica y realizadora para nuestros alumnos, con un valor académico superlativo.

Por añadir algún otro matiz a esta coyuntura, considero que nuestros alumnos carecen (de modo generalizado) de una capacidad íntegra de comprender verdaderamente los contenidos de un documento insertado en un contexto social, económico, cultural... ajeno

al suyo. De igual manera, presentan a menudo serias dificultades para extraer dicha información valiosa y organizarla y redactarla correctamente con posterioridad. Para todas estas situaciones, el trabajo sobre fuentes se convierte de igual manera en una acción fundamental para el desarrollo académico y personal de nuestro alumnado. A lo largo de su vida académica, van a deber enfrentarse a multitud de documentos, ante los cuales deben ser capaces de desenvolverse e identificar todos sus apartados y aspectos formales. El trabajo sobre fuentes primarias, nuevamente, les capacitará para ello y les revertirá altos rendimientos académicos.

Principalmente, nuestro objetivo será este: el de remarcar la función científica de la Historia en el ámbito de la educación (Prats y Santacana 1998). Conseguir que los nuestros alumnos sean capaces de recrear la labor del historiador en el aula analizando, creando generalidades y extrapolando conceptos a otras situaciones y contextos. El problema surge cuando pasamos a analizar el uso general de las fuentes en las aulas. Lo primero que observamos es que las principales fuentes empleadas no se corresponden con fuentes primarias. Principalmente, en las aulas nos encontramos ante el uso de fuentes secundarias, correspondientes a documentos audiovisuales. La principal razón de ello, como apuntan algunos autores, se debe a la democratización que estas presentan a la hora de acceder a ellas, es decir, es mucho más sencillo que todos nuestros alumnos, así como los docentes; accedan a estos documentos presentes en su mayoría en Internet, que a otro tipo de fuentes como las primarias (Godoy, 2019).

Esto no supone una mala praxis, ni mucho menos, simplemente nos condiciona el paradigma de nuestra actividad en el aula. Los documentos audiovisuales (fuentes secundarias) suelen corresponder a vídeos informativos, lúdicos sobre, por ejemplo, conflictos bélicos. Su empleo suele suponer un refuerzo muy útil para los alumnos a la hora de asimilar ciertos conceptos y marcos más teóricos, sin embargo, nuestros alumnos no estarán recreando un pasado histórico que deban reflexionar y confeccionar desde su propia experiencia. Estarán llevando a cabo eso, un refuerzo teórico muy útil pero que, sin embargo, no les sitúa ante la tesitura de reflexionar, crear preguntas, hipótesis en respuesta a las mismas, etc. En pocas palabras, no ejercen su actividad como agentes de la ciencia histórica. No se crea un espacio para el debate y la reflexión, sino que se pretende tener un puente entre su conocimiento previo y el visionado.

Esto nos lleva a reflexionar sobre los distintos niveles de profundidad que podemos conseguir sobre el trabajo de las fuentes. Tomando como referencia el análisis teórico de Gray (Gray 1960, citado en Alderson 2000) nos encontramos ante 3 posibles variables:

- Leer en las líneas. Nos estaríamos refiriendo a un análisis literal, demarcado por el propio documento.
- Leer entre líneas. Recurriríamos a la extrapolación. Los alumnos serían capaces de reconocer aspectos relacionables con otras coyunturas.
- Leer más allá de las líneas. Conllevaría una evaluación crítica del texto por parte de sus lectores.

Este análisis es muy interesante, dado que, por norma, en las clases de Historia predomina una enorme parte expositiva que en ocasiones se culmina con el uso de algunas fuentes históricas como las anteriormente comentadas. Con ambos factores mezclados, estaríamos ante un primer nivel de análisis en líneas de nuestro autor (Gray). Nuestro objetivo, sin embargo, debería ser aspirar a que nuestros alumnos puedan establecer afirmaciones generales historiográficamente hablando (leer entre líneas) para, finalmente realizar un análisis crítico de la fuente empleada, con el motivo de acercarse a esa construcción del pensamiento histórico (leer más allá de las líneas). Para ello, el trabajo sobre fuentes primarias debería ser nuestra carriátide.

El alumno “vivirá” la Historia, adquirirá una experiencia histórica y esta puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil (Santisteban y Pagés, 2006). Además de llevar a cabo una interiorización y comprensión de la labor científica del historiador, como vemos, ese proceso de inmersión en la disciplina, provocará una motivación y un interés claves en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Por lo tanto, la labor del docente será clave en todo el proceso, dado que la elección de las fuentes a trabajar, requerirá de una reflexión previa acerca de los contenidos que se quieran trabajar, así como los objetivos didácticos a conseguir. Este proceso de selección requiere de una planificación consciente y coherente del uso y sentido de las fuentes trabajadas, para conseguir un uso eficiente de ellas en las clases de Historia.

En una época como la actual, enseñar a nuestro alumnado a analizar las fuentes de información que se le presentan y extraer de ellas la información y las conclusiones adecuadas y valiosas, es una labor fundamental de la que debemos formar parte, dado que condicionará su vida, no tan sólo académica si no personal.

## **RETO 2.- Qué enseñar, el problema del currículo.**

Un reto ineludible en nuestra labor como futuros docentes es, sin duda, enfrentarnos al gran dilema de “qué enseñar” a nuestros alumnos. Esta inmensa labor es común para todos los profesionales de la educación pertenecientes a diferentes ámbitos y áreas del conocimiento. Sin embargo, en el caso de las Ciencias Sociales, el espectro de las dificultades se amplía debido a causas de diversa índole que, a continuación, analizaremos.

La primera interrogante que nos surge es qué incluir en nuestra materia. Qué conformará nuestro corpus académico para transmitir a los alumnos. En pocas palabras, lo que nos viene a la mente es el currículo académico. La puerta que abre el diseño del mismo, no es otra que la enrevesada cuestión de discernir sobre lo que es realmente valioso. El debate se centra entonces en definir el verdadero valor de la asignatura, tanto para los docentes como, sobre todo, para nuestros alumnos. Llegar a una definición clara del valor de la disciplina, es lo que va a repercutir del mismo modo en una implicación y motivación por parte de los alumnos, alejando al mismo tiempo nuestra labor de un simple acto de cubrir un temario de manera pseudonarrativa y testimonial. Como señala el profesor Paricio, esta reflexión se convierte en la piedra angular del proceso de elaboración curricular: ese valor es lo que justifica la existencia misma de la asignatura y el esfuerzo que los estudiantes invierten en ella. Resulta obvio decir que una de nuestras obligaciones fundamentales como profesores o profesoras, es conseguir que nuestras asignaturas sean lo más valiosas posibles para nuestros estudiantes. Reflexionar críticamente y debatir sobre ese valor (y no darlo por hecho) es la mejor forma de asegurarlo (Paricio, 2020).

Esta afirmación, sin duda, nos sitúa como sujetos activos encargados de otorgarle ese valor a las CCSS que, por sí mismas no ostentan. Con esta afirmación no pretendo sugerir que nuestra disciplina en este caso, la Historia, carece de un valor intrínseco para el proceso de enseñanza aprendizaje; si no que somos nosotros quienes debemos enfocar y conducir la misma hacia la consecución de un producto verdaderamente valioso para los alumnos, que termine por transformar de manera reflexiva su modo de contemplar y comprender la realidad que les rodea. Este es uno de los factores naturales que comentaba anteriormente que las CCSS tienen en su acervo a la hora de enfocarlas en el ámbito educativo. A diferencia de otras disciplinas, como pueden ser las ciencias de la naturaleza, nuestro campo necesita, considero, de una implicación e intervención más elaboradas por parte de los docentes, para transformar el enorme campo epistemológico en un verdadero conocimiento y proceso de aprendizaje.

Por otra parte, debemos atender a los factores externos a la propia disciplina que condicionan esta composición y elaboración curricular. Para ello, debemos analizar el lugar que la Historia ocupa en la sociedad, dado que este mismo condicionará la propia consideración de los docentes que la imparten en los centros educativos. Como señala Joaquim Prats en uno de sus artículos, la utilización política de la Historia es un hecho recurrente y con una clara intencionalidad. El reconocimiento y visibilidad otorgados

desde las élites políticas a distintos episodios, personalidades y hechos concretos se encuentra respaldado por unas aspiraciones políticas que pretenden reforzar su discurso a través del vilipendio de la Historia. Ejemplo claro de ello, es el papel cardinal que se le otorga a los grandes relatos patrióticos desde la derecha, así como a los intentos de blanquear tantos episodios de nuestra historia más reciente, en pro de conformar una opinión pública favorable a los mismos. Todas estas acciones tienen un claro reflejo en el currículo oficial puesto que, en última instancia, son las decisiones políticas las que legislan en torno al ámbito educativo. Este empleo interesado de la Historia se ve reflejado también en la auto concedida autoridad que termina por llevar el debate sobre el valor y el diseño de la disciplina, a terrenos y foros donde no se discuten sobre los mismos aspectos de otras materias. Como señala Prats: Los políticos se atreven a decidir qué debe estudiarse en esta área a un nivel de detalle insólito, si lo comparamos con otras áreas. Ello condiciona (ya lo está haciendo) el currículum y no deja de ser un elemento que, analizado desde esta perspectiva (hay otra interna), es un elemento contextual de gran transcendencia (Prats, 2000).

Este factor “externo” a la propia disciplina y comunidad educativa, no es el único que nos encontramos. Debemos atender a la concepción social que reina en la sociedad actual respecto al valor de la Historia. La Historia ha terminado por quedar relegada a un marco meramente teórico y memorístico. Para la inmensa mayoría, el estudio de la Historia proporciona un acervo enciclopédico que se suele relacionar con un conocimiento de hecho del pasado a modo de curiosidad, el conocido y pervertido término de “cultura popular”. Este punto es verdaderamente interesante porque no está del todo clara si esta concepción influye en el diseño curricular de la materia o, sin embargo, si es el propio currículo actual el que la desencadena. El actual currículo, contempla una secuenciación cronológica de hechos prácticamente aislados, que rompe de lleno con el propio relato histórico. Los libros de texto parece que, pretendidamente, tratan de sintetizar y reducir al máximo todos los procesos históricos contemplados, dejando a flote pequeñas píldoras informativas carentes de sentido. La extrema concisión de los libros de texto. *La concisión transforma los libros de texto en esquemas ineficaces y meras fuentes de referencia. Este es un fallo que se produce de forma más aguda en los libros de texto dedicados a la historia universal de secundaria. Los temas complejos se describen de forma tan breve que carecen de sentido. (...) A veces, la concisión llega a resultar ofensiva, llegando a tratar algunos temas con una brevedad y un lenguaje tales que el resultado es una lección inapropiada o incluso peor* (Sewell, 2004).

Esta situación nos hace retomar la premisa planteada inicialmente de deliberar acerca del valor de la asignatura. Que los libros de texto (reflejo del propio currículo), devengan en esta vaga interpretación del pasado histórico, no es más que una consecuencia directa de la ausencia de debate y posterior consenso acerca de nuestra premisa inicial. Es por esta sobrecarga de información, provocada por la imperiosa necesidad de no dejar nada fuera, por la que el currículo se torna esquemático y prácticamente telegráfico.

Por tanto, necesitamos una reordenación y, muy probablemente, una reconfiguración de nuestro currículo para la asignatura de historia. Nuestro currículo debe estar enfocado a

proporcionar herramientas a los alumnos. Métodos de llevar a cabo su modo de reconstruir el relato histórico y no convertirlos en algo lo más parecido posible a enciclopedias andantes.

Para ello, debemos plantearnos una problematización de nuestro currículo. El por qué es considerablemente amplio. En primer lugar, debemos considerar que la misión que se encomienda a los profesores de Historia, aunque estrechamente relacionada, guarda amplias diferencias con la del propio historiador. El profesor debe “enseñar” la historia. Ante esta afirmación, nos encontramos todos de acuerdo, sin embargo, debemos concretarla, pues tiene varias interpretaciones. Lo que actualmente podríamos decir que se considera enseñar la Historia, remite a que a los docentes se les encarga la tarea de enseñar a los discentes una historia que otros ya han escrito. Por tanto, se ven constantemente apremiados por las acotaciones de las autoridades curriculares, y las exigencias de la evaluación externa. Esto convierte los contenidos en unos listados que los alumnos deben aprender y dejan fuera todo tipo de problemas, cuestiones y reflexiones que verdaderamente otorgan coherencia e interés al contenido (Bain, 2005).

Sin embargo, si tratamos de alejarnos de esas concepciones tradicionales, acudiríamos a la necesidad de problematizar el currículo. Esta vía de actuación requiere la renuncia de gran parte de los contenidos propios del currículo actual por las propias exigencias temporales del propio curso natural. Sin embargo, esta renuncia de contenidos no debe significar un acto en detrimento del nivel educativo que vayamos a lograr con ello. Si centramos nuestra actividad como docentes en seleccionar los problemas y cuestiones principales de los distintos bloques temáticos, conseguiremos que, además de asimilar multitud de hechos y conceptos clave de la asignatura, nuestros alumnos sean capaces de desarrollar mecanismos propios de la labor científica del historiador. Esto conlleva un gran proceso de reflexión por parte de los docentes para saber seleccionar y generar esas grandes interrogantes que caracterizan los bloques temáticos recogidos en el currículo. Sin embargo, como plantea Robert Bain: *La creación de interrogantes o problemas centrales reta a los profesores a trabajar en las intersecciones de dos coyunturas separadas -lo que es históricamente significativo y lo que es instructivo e interesante para los estudiantes.* Con esta reflexión, daríamos una respuesta a esa homogenización de la labor del Historiador y del docente de Historia.

Problematizar los relatos históricos nos otorga la capacidad de dar vida a los hechos que estudian los alumnos. Nos capacita para alumbrar esas partes ocultas o no tan presentes actualmente en las aulas. Trabajaremos en torno a los conceptos clave de la asignatura para comprender los porqués de los distintos procesos (multicausalidad histórica), el dinamismo del relato histórico (cambio y continuidad), así como el motivo de las decisiones y actuaciones de los distintos agentes históricos (empatía histórica), rechazando incurrir en anacronismos que desvirtualizan el propio relato histórico.

Del mismo modo, otorgando a los alumnos este papel tan relevante dentro de su proceso de aprendizaje, atenderemos a cuestiones que actualmente el currículo también anula. Un currículo tan consolidado y desnaturalizado, desde el punto de vista de la propia historia, no hace sino obviar la capacidad de los alumnos de influir sobre el mismo. Se rechazan

constantemente las ideas y conocimientos previos de los alumnos. Aunque estas puedan estar “equivocadas”, hay que comprender que son necesarias y que juegan un papel fundamental. Los alumnos se encuentran en constante diálogo con su entorno, tratando de dar sentido a lo que conocen. Negándolas incurrimos en el gravísimo error de no reconocer su valor como intentos de organizar el mundo histórico. El profesor debe descubrir y dirigir estas ideas hacia la resolución de los grandes interrogantes del discurso histórico, reemplazando las más débiles por otras más eficaces (Lee, Peter 1994).

Esta confección del currículo, requiere de un esfuerzo, tiempo y una reflexión de magnitudes enormes, pero, considero que es la única forma de ser capaces de dilucidar correctamente sobre qué enseñar y como reconfigurar el currículo.

### **RETO 3.- La motivación.**

Llegamos a un punto fundamental y de suma importancia. La motivación en las aulas, comúnmente, adquiere un papel secundario a la hora de desgranar los aspectos formativos del proceso de enseñanza aprendizaje, frente a cuestiones más canónicas como el currículo o las estrategias metodológicas. Sin embargo, considero que la motivación se convierte en la unidad de medida que debemos emplear para valorar el éxito de las labores anteriormente mencionadas, al mismo tiempo que debe convertirse en el propio fin de las mismas.

La motivación representa una variable inequívoca de los logros y objetivos de aprendizaje que se van a lograr en el proceso. La motivación escolar es un proceso psicológico que determina la manera de enfrentar y realizar las actividades, tareas educativas y entender la evaluación, que contribuye a que el alumno/a participe en ellas de una manera más o menos activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus obligaciones en un contexto del que trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz (Morón, 2011).

Tradicionalmente, las clases de Historia se han caracterizado por representar un proceso monótono, denso, estático. Gran parte de ello se debe, retomando de nuevo puntos anteriores del trabajo, a la corriente tradicionalista de una historia memorística y expositiva en la que la interacción e interpelación de los protagonistas del aula carecía de espacio. Como ya hemos analizado, esos contenidos sesgados y parcelados correspondientes a los “contenidos” factuales de la materia; desembocan en unas clases encapsuladas en las que el profesor es quien monopoliza la actividad.

Esto se convierte en un gran problema puesto que termina por configurar la propia disciplina. Todos los elementos de la asignatura (objetivos, logros de aprendizaje, evaluación...) se desvirtualizan y terminan por convertirse en procesos automáticos, en los que los alumnos no intervienen de manera activa y que conllevan un aprendizaje superficial, basado íntegramente en el factor memorístico. Este problema ha ocasionado que la historia se devalúe y se conciba como un relato inerte que sostiene un número inmenso de hechos y personajes en su acervo. Nuestro objetivo debe ser, por el contrario, otorgarle de nuevo a la historia su sentido más intrínseco. El de una ciencia cambiante, dinámica, que evoluciona con su presente y con el de quienes la trabajan. Debemos lograr que nuestros alumnos se sientan parte de un proceso en constante movimiento, que alberga las respuestas a tantas de las preguntas de su presente y de su futuro.

Para llevar a cabo esta tarea, lo primero que debemos conseguir es unos alumnos motivados, implicados con su proceso de aprendizaje. En primer lugar, debemos hablar de la existencia de cuatro tipos de motivación (Navarrete, 2009):

- Motivación intrínseca: La materia de estudio despierta el interés del alumno.

- Motivación relacionada con la autoestima: El tratar de aprender y conseguirlo va conformando una idea positiva que mejora el autoconcepto y la autoestima.
- Motivación centrada en la valoración social: La aceptación y aprobación que se recibe por parte de las personas que el alumno considera superiores a él.
- Motivación extrínseca: Se refiere a los premios, recompensas que el alumno recibe al conseguir los resultados esperados.

Este análisis nos muestra las diferencias que encontramos en los procesos motivacionales de nuestros alumnos. La motivación se puede conseguir por diversos motivos y vías, sin embargo, siempre deberemos tratar de incidir sobre esa motivación intrínseca del alumnado, dado que tiene una perdurabilidad durante todo el proceso de aprendizaje. Si tendemos a propulsar esa motivación a través de los estímulos externos a la propia actividad, como por ejemplo en el caso de las recompensas por desempeño, terminaremos por caer en una situación en la que esos estímulos deban cada vez ser mayores y más atractivos para nuestros alumnos para conseguir el mismo grado de implicación. Debemos tener en cuenta, además, que cada alumno se siente interesado y motivado por unos motivos distintos. Por ello, debemos tratar de que sea esa motivación intrínseca la que guíe el proceso. De este modo, los alumnos van a reconocer un *por qué* claro que les va a empujar hacia conseguir sus propias metas y recompensas personales, logrando una verdadera satisfacción a lo largo de su aprendizaje.

Sumado a este análisis, me gustaría tratar el que llevaron a cabo Anderman y Midgley (1999) acerca de las diferentes teorías que dan respuesta a la situación y el papel que la motivación juega en los estudiantes. El estudio se basa en tres teorías analíticas (Teoría de la atribución, Teoría objetivo y Teoría de la propia determinación). En nuestro caso, trataremos las dos últimas para unir las con la reflexión anterior debido a la naturaleza que comparten desde dos enfoques distintos.

La Teoría objetivo pone de manifiesto que los alumnos enfocan las razones de sus éxitos y fracasos escolares hacia dos factores: tareas y habilidades.

- La orientación del objetivo hacia tareas, sostiene que el propósito de los logros es la mejora y el entendimiento personal, los alumnos se enfocan en su propio progreso al superar sus propias habilidades y conocimientos.
- La orientación del objetivo hacia habilidades, recae sobre la importancia que los alumnos otorgan a parecer competentes en comparación con otros, su propósito es la demostración de habilidades (o el encubrimiento de la ausencia de estas).

Los estudios nos indican que los alumnos que adoptan los objetivos enfocados a tareas, presentan patrones de aprendizaje más adaptables con un uso de estrategias cognitivas más efectivas, así como la disposición a solicitar ayuda cuando la necesitan. En general este enfoque genera sentimientos más positivos sobre la escuela y sobre ellos mismos como estudiantes.

Por otra parte, la Teoría de la propia determinación lo que nos indica, a grandes rasgos, es que los alumnos presentan tres categorías de necesidades: de competencia, de relación con los otros y de autonomía.

Los alumnos necesitan entender el cómo, creer que son capaces y el logro de resultados (competencia). La relación involucra el funcionamiento satisfactorio en las interacciones con el resto del grupo y la necesidad de autonomía recae sobre la importancia que representa para el alumno el sentirse parte del proceso de toma de decisiones y de confección de su propio aprendizaje.

Todo esto se encuentra estrechamente relacionado con la importancia de la motivación intrínseca. Tanto el enfoque del objetivo hacia tareas como la importancia de la necesidad de la propia determinación, tienen la misma raíz por naturaleza: La realización personal e implicación del alumno. Del mismo modo que con la búsqueda de incentivar la motivación intrínseca del alumnado, otorgarles la capacidad de enfocar sus objetivos hacia la consecución de unos logros que buscan su mejora personal y concederles la capacidad de autonomía y decisión que demandan en el espacio educativo; terminan por determinar el grado de motivación de los mismos (Casal, 2011).

Unos alumnos que se sienten protagonistas de su aprendizaje, que consiguen unos logros que les resultan satisfactorios, que les demuestran su progreso de crecimiento personal, que les reconfortan a nivel personal sin comparaciones ni medidas; es el objetivo que debemos perseguir. Si la función motivacional del profesor se centra en la oferta de recompensas por la realización de actividades y un proceso hermético de enseñanza y aprendizaje; los alumnos pierden esa capacidad de autodeterminación y esto provoca, inevitablemente, una degradación de su autoestima y, por ende, de su motivación.

#### **RETO 4.- La multiculturalidad.**

Si hay un reto que la educación ya se encuentra en proceso de afrontar y que, sin duda, en nuestro futuro como docentes todavía ostentará una vigencia más real si cabe; es el de la multiculturalidad en las aulas. Según los datos del Ministerio de Educación, en España encontramos un número de **857.175** alumnos extranjeros matriculados en nuestro sistema educativo, de los cuales, Aragón representa un 14,4% del total. Debemos reconocer que nos encontramos ante una realidad y que falta mucho trabajo por hacer.

Nos encontramos inmersos en una sociedad multicultural, en un mundo globalizado. La escuela, como ecosistema insertado del mismo modo en la sociedad, refleja esta situación. La educación conforma un medio en constante diálogo con el exterior. Los factores y agentes externos condicionan constantemente el estado y forma del sistema educativo, del mismo modo que éste recoge esa influencia, la asimila y repercute en su entorno posteriormente.

Este proceso de interpelación recurrente es el que, en mi opinión, da sentido al espacio educativo y a su labor. La escuela debe pretender erigirse como un ente que rechaza el aislamiento y los planteamientos/estrategias cerradas. La escuela debe aspirar a representar un garante de la captación de las necesidades de la sociedad para inferir en sus futuros integrantes (alumnos) y, al mismo tiempo, tratar así de actuar como contrapeso en las posibles derivas sociales que van esbozándose.

Sin duda, es un tema complejo y que requiere de una participación e implicación activas por parte de toda la comunidad educativa, pues el fenómeno de la multiculturalidad presenta unas dificultades actualmente en el ámbito educativo. Lo que no podemos negar es que la multiculturalidad y la diversidad representa una fuente de enriquecimiento para nuestros alumnos, si conseguimos superar tales dificultades. Para una materia como la historia, todavía más debemos remarcar el valor de la convivencia e interacción entre los distintos grupos étnicos y culturales. Esta diferencia, representa sin duda, una virtud en el ámbito educativo (Gómez Hurtado y García Prieto, 2016).

Para realizar un análisis en profundidad de la situación debemos atender, en primer lugar, a las dificultades que presenta en el ecosistema de las aulas. El primer factor que debemos observar es la barrera cultural y, en muchos casos, lingüística.

*La diversidad cultural es una variedad de diferencias que existen entre personas u organizaciones. Cultural se refiere a los antecedentes, costumbres, y creencias que contribuyen al entendimiento del mundo por una persona* (Federación enseñanza CCOO, Andalucía, 2011). Esto nos plantea un problema inicial. Los alumnos pertenecientes a esos grupos y tradiciones culturales que se distinguen de la predominante en las aulas, inevitablemente van a comprender el mundo de un modo distinto y su acercamiento al proceso de aprendizaje va a realizarse de manera diferente. El docente debe, por tanto, tener siempre presente que los alumnos se enfrentan a los problemas de un modo distinto y particular.

Del mismo modo, estos alumnos que no presentan relaciones con el grupo étnico predominante en el aula, han sufrido en la mayoría de los casos episodios de marginación, segregación o discriminación por este mismo motivo. Por lo tanto, además de la barrera cultural y la carencia de relaciones con el acervo cultural predominante, los factores psicológicos y emocionales suelen situarles en una actitud, hasta cierto punto reacia, a formar parte de tal proceso de integración en primeras instancias.

Va a resultar fundamental, por lo tanto, que los docentes sean capaces de enfrentarse al escenario que genera la diversidad del aula. La formación de los profesionales en atención a la diversidad y de los tutores es uno de los aspectos que se remarcan como fundamentales para enseñar desde un enfoque inclusivo (Collado, 2020). La mayoría de los profesores considera que posee la formación y las aptitudes necesarias para enfrentarse de una manera satisfactoria a la multiculturalidad y diversidad del aula, sin embargo, destacan que los tutores deberían ampliar sus conocimientos pedagógicos al respecto y llevar a cabo una formación con carácter constante (Prieto y Delgado 2021).

Los departamentos orientadores son fundamentales a la hora de lidiar con los problemas originados desde la diversidad del aula. En la inmensa mayoría de los centros de nuestro país, éstos se suelen encontrar compuestos por un solo integrante. Uno de los primeros pasos en pro de favorecer el intercambio cultural y el buen funcionamiento del ecosistema, sería reforzar los departamentos de orientación con profesionales especializados en la materia, al mismo tiempo que se revisaran documentos institucionales como el POAT, en el que se percibe una falta de concreción y de trascendencia otorgadas a estas labores y estrategias.

El siguiente punto a tener en cuenta sería el propio currículo. Considero de vital importancia el empleo de un currículo abierto que pueda atender a todas las necesidades de los centros. No debemos concebir el currículo como un conjunto de propuestas externas cerradas, confeccionado de manera lineal desde el exterior; con la intención de regir la totalidad de la realidad interna de cada centro.

Esta actividad cambia por completo la realidad del centro. Someter el plan educativo a un proceso de participación activa, de trabajo cooperativo de todos los profesores y profesionales del ámbito educativo, así como a todos los alumnos del centro, representa un cambio de paradigma. Debemos concebir a los alumnos como sujetos autónomos que son al mismo tiempo agentes políticos y sociales de la realidad del sistema educativo y que se encuentran en constante cambio y relación, con capacidades transformadoras del proceso (Arnaiz, 2003).

Remarco el aspecto del currículo, de nuevo, porque lo considero clave. Afrontar una problemática como la diversidad en las aulas, requiere de una voluntad y esfuerzo superlativos por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, el currículo en este aspecto, tan solo contempla algunas carencias comprensivas o lingüísticas y esto provoca que sea muy sencillo el acomodarse a ello de manera explícita por parte de los docentes y no implicarse verdaderamente en tratar de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje. Un reflejo claro de este simplismo de los aparatos reguladores lo observamos

en los propios libros de texto. Como hemos comentado en el reto de “Qué enseñar”, conforman un conglomerado de información prácticamente inconexo e incoherente en sí mismo. Si los alumnos españoles presentan grandes dificultades para trabajar sobre ellos y una carencia de interés palpable, creo que es evidente que los alumnos pertenecientes a otras culturas, van a sufrir esta situación de un modo todavía más exagerado.

Otro análisis muy interesante a la hora de comprender la magnitud y la naturaleza de la inclusión cultural en las aulas, es la que se plantea en la Revista digital para profesionales de la enseñanza de CCOO de Andalucía. En ella se condensa muy acertadamente la idea que se ha tratado de plasmar a lo largo de este epígrafe. Los alumnos extranjeros (comúnmente además procedentes de núcleos sociales más desfavorecidos económicamente) se encuentran ante la difícil situación de sufrir una imposición cultural arbitraria, no como en el común de los casos de los alumnos españoles que comparten la misma cultura en sus hogares de procedencia. Es por ello, por lo que se contempla explícitamente el fallo del sistema. Es la escuela quien debe adaptarse al alumno y no al contrario; aceptando la diversidad y construyendo a partir de la misma. La escuela debería ser capaz de crear un espacio albergador de la interculturalidad, llevar a cabo el papel de ser un motor ante la creciente demanda social de un modo globalizado. Construir un espacio democratizador en términos sociales, que consolide esa diversidad cultural y la constituya como una fuente de riqueza.

Para lograr esta utopía, los profesionales de la pedagogía han centrado sus esfuerzos en analizar la situación en busca de las mejores estrategias y recursos educativos para propulsar la creación de este espacio. Todas ellas pasan por el empleo de metodologías activas (gran éxito del Aprendizaje basado en Problemas/Proyectos), el trabajo en torno a grupos cooperativos y, un detalle muy interesante, la adecuación de los contenidos trabajados entre los profesores, profesores de apoyo y tutores; trabajando transversalmente mediante una labor de coordinación (García Prieto y Gómez Hurtado, 2021).

En definitiva, debemos afrontar desde este mismo instante, que la diversidad cultural es una realidad en las aulas y, más importante, constituye una clara demanda social en el mundo globalizado actual. Con el paso de los próximos años, la multiculturalidad va a continuar consolidándose y asentándose y debemos ser capaces desde el ámbito educativo de responder a esta situación de un modo preciso, coordinado y que nos proporcione una perspectiva y una respuesta acorde a la exigencia de nuestra sociedad.

## **RETO 5.- Las TIC en el espacio educativo.**

Las nuevas tecnologías y su constante empleo en la sociedad actual, también denominada “sociedad de la información”, son una realidad que no podemos ignorar. Las nuevas generaciones han crecido inmersas en el mundo digital. Son su cotidianeidad más estricta y el mundo dinámico y cambiante en el que vivimos, lejos de llevar a cabo un cambio hacia el desprecio de las mismas (NNTT); cada vez se fundamenta más en su uso y existencia.

A lo largo de este apartado, vamos a analizar el posible impacto positivo que la implementación de las TIC tendría en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los inconvenientes surgidos del uso de las mismas y las estrategias a emplear para evitar que dicho cambio resulte más perjudicial que favorable. Puede sonar algo extraño querer remarcar la dualidad existente entre beneficios- inconvenientes en el uso de las TIC en una sociedad como la actual, pero, desde el espacio educativo, las mismas se pueden convertir en un arma de doble filo. Para ello, la primera premisa que debemos comprender es que el uso de las TIC, no debe plantearse como una acción paralela al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que deben integrarse en el mismo.

Las TIC representan un cambio de paradigma para la sociedad y, por ende, para la educación. Estamos asistiendo a un cambio estructural de las relaciones interpersonales, un cambio en el acceso a la información, una democratización de los espacios de opinión, en los que cualquiera podemos intervenir desde nuestra interconexión. Del mismo modo, la creación de los propios conocimientos ha experimentado un cambio, puesto que esa participación en el proceso investigador, lúdico; se ha ampliado enormemente. Esto no es más que un escáner del impacto social que las TIC están teniendo en los últimos tiempos, lo cual nos obliga a centrar la vista en la relación que la educación tiene con estos hechos.

Como venimos sosteniendo a lo largo del trabajo, la educación debe representar una respuesta a las necesidades de la sociedad. Toda la estructura correspondiente al ámbito educativo debe operar en consecuencia. Desde las instituciones políticas, las administraciones, hasta los propios docentes y profesionales de la materia; se debe llevar a cabo un proceso de adecuación bien enfocado. La escuela debe perseguir la transmisión de conocimientos, la consecución de un aprendizaje significativo y otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo que les rodea. En este último punto, de modo inevitable, debemos incluir la alfabetización digital y el correcto conocimiento y uso de las TIC.

Los actuales planes de formación para la integración de las TIC en los centros educativos contemplan distintas directrices como garantizar el acceso equitativo de los alumnos a las TIC, fomentar un correcto uso de Internet, crear nuevos espacios educativos más atractivos, aprovechar el potencial de las TIC para trabajar sobre competencias claves como la educación cívica y el pensamiento crítico y mantener una interconexión estable entre los distintos centros educativos (PEC Ies Villanueva de Gállego).

Este es un ejemplo de la implicación que se necesita desde los propios centros educativos para incluir un reglamento y un modo de operar en torno a las TIC. Del mismo modo, se deben contemplar las limitaciones que los docentes presenten a la hora de desenvolverse con las mismas y, de ser necesario, se deberá llevar a cabo una labor de formación.

Ahora analizaremos las ventajas que presenta el uso de las TIC para los alumnos (Seva, 2015):

- Las TIC crean y modifican actitudes en los alumnos porque motivan, despiertan y mantienen el interés, facilitan el trabajo en grupo, y las utilizan como herramientas de trabajo.
- El alumno se hace responsable de su propio aprendizaje y aportan mejoras a las sociedades.
- Adaptabilidad a las necesidades específicas de los alumnos.
- Se propulsa el aprendizaje cooperativo.
- Se agranda el espacio educativo pues la barrera de la presencialidad ya no es un inconveniente, la enseñanza se flexibiliza.
- Alfabetización digital del alumnado.

En lo referente a los posibles inconvenientes, observamos (Alcántara, 2009) una diferenciación entre la naturaleza de los inconvenientes resultantes para alumnos y profesores:

- Desde la perspectiva del aprendizaje encontramos distracciones, dispersión, informaciones no fiables, visión parcial de la realidad que comúnmente desemboca en aprendizaje incompletos y superficiales.

Desde la perspectiva de los estudiantes:

- Adicción.
- Aislamiento. Este trabajo extra individualizado puede acarrear problemas de sociabilidad.
- Cansancio visual y otras afecciones físicas.
- Presencia de recursos educativos con escasa potencialidad didáctica.
- Esfuerzo económico. Lo considero un punto clave que muchas veces tiene a obviarse. Cuando las TIC se constituyen como herramienta fundamental de trabajo, la adquisición de un dispositivo por parte de las familias se convierte en una necesidad.

Desde la perspectiva de los profesores:

- Estrés debido a una posible falta de conocimientos sobre el uso de las TIC.
- Se pueden provocar desfases respecto a otras actividades.
- Dependencia de los sistemas informáticos, que pueden fallar.
- Problemas con el mantenimiento de los dispositivos.

Como podemos observar de manera muy clara a través del análisis de ambos autores, las ventajas que obtendremos del proceso son claras y potentes académicamente hablando, pero, sin embargo, los posibles inconvenientes son muchos y pueden desequilibrar la balanza completamente. No debemos obviar los inconvenientes surgidos desde los propios centros educativos los cuales deberán disponer de grandes inversiones para poder proporcionar dispositivos a todos los alumnos que no tengan uno, buenos programas de mantenimiento y calidad, así como los gastos necesarios en formación de los propios docentes en este tipo de tareas.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de involucrar en el proceso a todos los componentes de la comunidad educativa. Es muy sencillo que el uso de las TIC se pervierta y convierta en algo meramente anecdótico (con grandes y muy buenas aspiraciones), fallido que, lejos de contribuir a reforzar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos; les separe tangencialmente del mismo.

## Proyecto personal y conclusión

En el siguiente apartado se planteará el proyecto personal confeccionado para superar los cinco retos anteriormente analizados y desgranados. Trataremos de ofrecer una respuesta útil y viable para dar solución a las situaciones que, como hemos observado, pueden aflorar a la hora de impartir las ciencias sociales, en concreto nuestra disciplina; la historia.

Lo primero que abordaremos será la cuestión del currículo. En primer lugar, deberemos obviamente, atender a los documentos oficiales que lo regulan (LOMCE/LOMLOE y documentos gobierno de Aragón 2016) y los documentos propios del centro como el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Tras atender a los distintos documentos, la primera de las cuestiones a las que nos deberemos enfrentar será a la problemática surgida de la pregunta: *¿Qué vamos a enseñar?*, esa es la cuestión que inaugura nuestra labor docente. Como hemos planteado, centraremos nuestra atención en palabras del profesor Paricio (2020): en lo que es **valioso** de enseñar a nuestros alumnos.

Tras establecer las acotaciones de nuestro currículo a través de los diferentes documentos oficiales, diseñaremos nuestro espacio de acción, de maniobra. La respuesta que yo planteo es la de elaborar un currículo problematizado. Nuestra disciplina, la Historia, puede resultar inabarcable y muy difícil de condensar, por tanto, nuestra intención será la de llevar a cabo una reconceptualización de la asignatura. A lo que me refiero con ello es a que nos centraremos en extraer los procesos y acontecimientos clave de cada uno de los bloques temáticos, para trabajar con profundidad en torno a ellos. Buscaremos plantear interrogantes, cuestiones para que nuestros alumnos asuman el papel de responderlas a través de un trabajo autónomo y de reflexión.

Estaremos renunciando a parte de los hechos, fechas o definiciones en pro de conseguir una visión holística de la asignatura, mucho más valiosa para nuestros alumnos. Para ello, recurriremos al trabajo sobre los conceptos clave de la asignatura (empatía histórica, cambio y continuidad, multicausalidad). Nuestra asignatura se enfocará en conseguir un desarrollo del pensamiento histórico en nuestros alumnos, a través del pensamiento crítico y racional. Esto además nos permite una versatilidad que considero clave. La asignatura de historia está planteada de distinto modo en un curso como 2º de la ESO y en uno como 1º de Bachiller. Para trabajar sobre los contenidos del primero de ellos, podríamos recurrir a los conceptos de cambio y continuidad, para que nuestros alumnos comprendan las estructuras y coyunturas históricas surgidas en la Edad Media (por ej. El feudalismo) y perpetuadas o desfasadas en la Edad Moderna. Sin embargo, para trabajar en un curso como el de 1º de Bachiller, sería más interesante quizá, trabajar sobre la empatía histórica y la multicausalidad, para que nuestros alumnos comprendan verdaderamente la profundidad de los cambios acontecidos a nivel político, económico y social; como sería en el caso del Imperialismo o los fascismos y sus principales motivaciones.

Esta es la capacidad que nos otorga un currículo problematizado, considero que nos brinda un margen de maniobra fuera de los documentos oficiales más amplio para enfocar nuestra asignatura.

A la hora de guiar el trabajo y funcionamiento del aula, considero indispensable fundamentarnos sobre metodologías activas como el ABP (aprendizaje basado en proyectos/problemas). Si queremos que nuestros alumnos se sumerjan en el proceso de enseñanza, debemos colocarles en un lugar protagonista como hemos visto. Para ello, las metodologías activas como el ABP les dan la capacidad de organizar su propio trabajo y representan un atractivo mayor que la concepción tradicional de la materia (explicativa y evaluativa).

Aquí es donde terminaremos de atender al resto de los retos planteados. En primer lugar, la propia dinámica del trabajo sobre metaconceptos de la asignatura, así como un currículo basado en el pensamiento histórico; acerca a los alumnos a la labor científica del historiador. Para ello, una pieza angular del proceso es, sin duda, las fuentes primarias.

Seremos los encargados de escoger y presentar a nuestros alumnos las fuentes históricas más valiosas y representativas de cada uno de los bloques temáticos. Como hemos dicho, deberemos, inevitablemente, renunciar a algunos de los hechos y datos que el actual currículo recoge, por ello, se torna imprescindible que el trabajo sobre las cuestiones (interrogantes) planteadas a nuestros alumnos, sea de una profundidad tal, que nos capacite a trabajar todos los contenidos de la asignatura. Este trabajo sobre fuentes, puede, sencillamente, caracterizar un proyecto sobre el que los alumnos trabajarán. Un ejemplo de ello podría ser, por ejemplo, trabajar la empatía histórica a través de fuentes primarias como artículos de prensa o cartelera correspondientes al periodo de la Guerra Fría (contenido de HMC 1º Bachiller).

Para realizar este tipo de trabajo (ABP), se precisa de la orientación constante del profesor, pero, se fundamenta en la autonomía del trabajo de los alumnos. Es aquí donde las NNTT juegan un papel fundamental. La necesidad de aprender a buscar información relevante, de consultar foros fiables y de acceder a distintas fuentes; hace necesario el buen uso e implementación de las TIC. El profesor supervisará esta actividad en las sesiones presenciales y puede proporcionar toda la información necesaria a los alumnos, así como encargarse del buen uso de las mismas.

Si al hecho de trabajar en torno a conceptos clave, sobre un currículo problematizado, le sumamos el factor del trabajo cooperativo, nuestros alumnos deberán ser capaces de emplear las TIC de un modo organizativo al mismo tiempo. Por tanto, plataformas como classroom, padlet, serán de gran utilidad para presentar y esquematizar sus progresos, así como compartirlos entre los distintos integrantes del grupo.

El reto de la motivación del alumnado será abordado del mismo modo. Si conseguimos llevar a cabo de manera satisfactoria el planteamiento de la asignatura que estamos diseñando, los alumnos encontrarán un sentido, un valor a la misma.

Si toda nuestra actividad se centra en otorgar a los alumnos la capacidad de responder cuestiones clave en torno a los contenidos de la asignatura, los alumnos, además de presenciar un verdadero acercamiento a la labor del historiador, adquirirán unas herramientas y capacidades muy útiles y de claro reflejo en su día a día. El trabajo sobre los metaconceptos les capacitará para entender gran parte del mundo que les rodea y de los cambios sociales y políticos a los cuales, ya asisten como ciudadanos. Del mismo modo, el correcto empleo de las TIC y el trabajo sobre fuentes primarias, les posibilitará para ser capaces de distinguir entre información de valor y consistente, al mismo tiempo que someterán a la crítica el ingente informativo al que acceden a diario; algo, sin duda, de vital importancia en la sociedad actual, donde se encuentran permanentemente sometidos a una sobreinformación.

Todas estas capacidades adquiridas, este proceso de aprendizaje, despierta una motivación intrínseca en los alumnos; puesto que ven que se trata de un aprendizaje realmente valioso para su vida académica y personal.

Del mismo modo, este trabajo cooperativo nos otorga la capacidad de realizar grupos heterogéneos como modo de socialización e integración. De este modo, podremos superar ciertas barreras que nos encontramos en las aulas ante la diversidad y multiculturalidad presentes. Formando parte de esos grupos cooperativos, trabajando juntos para resolver un problema o diseñar un proyecto; es el principio para conseguir una integración real de todos los alumnos, sin importar su situación social o de origen. Una orientación curricular basada en el pensamiento histórico, sin duda, forma a los alumnos en unos valores y concepciones cívicas, democráticas y culturales que son fundamentales para lograr el reto de la multiculturalidad. Como comentábamos con anterioridad, nuestra área (CCSS) más que ninguna, debe representar un adalid del progreso y dar respuestas a una sociedad que inevitablemente las exige.

Para todo ello, considero que el presente proyecto (en grandes líneas) basado en una orientación curricular fundamentada en el pensamiento histórico, con un trabajo constituido por el ABP y el trabajo cooperativo sobre los conceptos clave de la asignatura; constituye un buen plan de acción para superar los retos planteados en el presente trabajo.

Como docentes debemos siempre tener claro que nuestra capacidad quizá sea limitada, pero la de nuestros alumnos se encuentra muy lejos de ello. Tan solo debemos ser capaces de saber dónde incidir y de qué modo, para que ellos se encarguen de conseguir lo que tanto ansiamos y pretendemos. No debemos cesar en nuestros intentos de mejorar la sociedad a través del ámbito educativo, puesto que ambas se retroalimentan necesariamente. Necesitamos ser conscientes del papel que jugamos en la sociedad y de la relevancia de nuestra actividad profesional para conseguir los logros sociales que con urgencia demandamos. La educación en sí misma es un reto, pero sin duda, con las herramientas, los esfuerzos y la vocación necesarios; puede ser un reto tan desafiante como bello.

## Bibliografía.

Adams, E. C. (2019). Twenty Years of Economics Curriculum: Trends, Issues, and Transformations? *The Social Studies* 110(3), 132-133.

[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538843/mod\\_label/intro/Txt\\_Adams\\_2019.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538843/mod_label/intro/Txt_Adams_2019.pdf)

Aguirre, J. y Roblas, S. (2011). Multiculturalidad en el aula: un problema de comunicación integral. *Educación y Futuro*, 24, 85-100.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-MulticulturalidadEnElAula-3632861.pdf>

Alcántara, M<sup>a</sup>. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 15.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/MARIA%20DOLORES\\_ALCANTARA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf)

Anderman, L.H. & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. In Judith L. Irvin (Ed.). *What current research says to the middle level practitioner* (41-48). Columbus, OH.

[http://www.idra.org/images/stories/Motivation%20and%20Middle%20School%20Students\\_spa.pdf](http://www.idra.org/images/stories/Motivation%20and%20Middle%20School%20Students_spa.pdf)

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (1) 1-16.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InvolucramientoDeLasEstudiantesYLosEstudiantesEnEl-3190832.pdf>

Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 9-30.

<https://www.redalyc.org/pdf/771/77100401.pdf>

Bain, R. B. (2005). "The thought the World was Flat?". Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. The National Academies Press. 171-181.

[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538846/mod\\_label/intro/Txt\\_Bain\\_2005\\_c.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538846/mod_label/intro/Txt_Bain_2005_c.pdf)

Casal, S. (2010). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (48).

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100005)

Chica, M. (2009). Diversidad cultural en el aula, versus, diversidad cultural en la sociedad. *Educaweb*.

<https://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/diversidad-cultural-aula-diversidad-cultural-sociedad-3972/>

García, F.J., Pulido, R., Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>

García-Prieto, F., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I., Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educar*, 57/2 289-304.

<https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-garcia-et-al/1299-prieto-et-al>

Godoy-Vera, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Gobierno de Chile.

<https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2019/240538/qproqciuqfut-2019p121.pdf>

Ibañez, A., Gillate, I. y Madariaga, J. (2015) Utilización de la Historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7 (16), 204-229.

<https://www.redalyc.org/journal/3381/338144734010/html/>

Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. 41-44.

[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538837/mod\\_label/intro/Txt\\_Lee\\_Historia\\_NoSonSo%CC%81loHechos.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538837/mod_label/intro/Txt_Lee_Historia_NoSonSo%CC%81loHechos.pdf)

Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *Revista de investigación 3ciencias*.

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ImpactoDeLasTicEnLaEducacion-4817326.pdf>

Morón, M<sup>a</sup> C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*. 12, 1-5.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7914.pdf>

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.

[https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/la\\_motivacion\\_en\\_el\\_aula.pdf](https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/la_motivacion_en_el_aula.pdf)

Pagès Blanch, J. (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia*, 1 (6), 17-30.

<https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>

Paricio, J. (2020). El “valor” como problema central del diseño curricular. *Universidad de Zaragoza*. 1-4.

[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538882/mod\\_label/intro/Tema\\_valor-geoHia\\_c.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538882/mod_label/intro/Tema_valor-geoHia_c.pdf)

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Histodidáctica*.

[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

Prats, J. y Santacana, J. (1998) Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. *Histodidáctica*.

[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

Reeve, J. (2010) *Motivación y emoción*. McGraw-Hill Educación.

[https://www.academia.edu/29224888/Motivacion\\_y\\_Emocion\\_John\\_Marshall\\_Reeve](https://www.academia.edu/29224888/Motivacion_y_Emocion_John_Marshall_Reeve)

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Seva, F. (2015) Las TIC en la enseñanza aprendizaje de la Geografía y la Historia. Concepciones de los alumnos. *Dialnet*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118521>

Sewell, G. T. (2004). *World History Textbooks. A Review*: New York: American Textbook Council.

[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538852/mod\\_label/intro/Txt\\_Sewell\\_2004.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/5538852/mod_label/intro/Txt_Sewell_2004.pdf)

Van Drie, J. y van Boxtel, C. (2007). Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educ Psychol Rev*.

<https://histoforum.net/veenlijken/fulltext.pdf>