

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Jorge Ortuño Molina
Pedro Miralles Martínez

Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje

Reflexiones y propuestas a
través de la indagación

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*

Primera edición: mayo de 2018

© Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jorge Ortuño Molina,
Pedro Miralles Martínez

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-53-6
Depósito legal: B. 11046-2018

Diseño y producción: Editorial Octaedro
Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Introducción	7
1 El conocimiento social en el contexto del siglo XXI	13
1.1. El conocimiento en el siglo XXI	13
1.2. El conocimiento científico	23
1.3. La parcelación del conocimiento. Fundamentos y problemática de las ciencias sociales	26
1.4. Las tradiciones científicas	30
1.4.1. El positivismo o pensamiento positivista	31
1.4.2. Concepciones antipositivistas	32
2 El método científico como base de las estrategias de indagación	37
2.1. Los conceptos de análisis o metodológicos en las ciencias sociales	39
2.1.1. Conceptos de segundo orden de historia	42
2.1.2. Conceptos de segundo orden de geografía	49
2.1.3. Otros conceptos de segundo orden: poder, recursos y cultura	55
3 La necesidad de un replanteamiento didáctico de las ciencias sociales	67
3.1. Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Modelo didáctico tradicional versus modelo didáctico alternativo	67
3.2. El currículo y las rutinas docentes como principales causas de la reproducción del modelo tradicional	70
3.3. ¿Por qué es necesario un cambio de modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales?	74
3.3.1. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales	74
3.3.2. Orientaciones metodológicas del currículo	76
4 Métodos y estrategias de enseñanza de las ciencias sociales	79
4.1. Método expositivo	79
4.1.1. La lección magistral	79
4.1.2. Clases expositivas a través de técnicas interrogativas	81
4.2. Técnicas cooperativas	82
4.3. Estudios de caso	86

4.4. Método de proyectos y aprendizaje basado en problemas (ABP)	90
4.5. Aprendizaje basado en retos (ABR)	95
4.6. Aprendizaje-servicio (ApS)	97
4.7. Simulaciones y estrategias empáticas	100
4.8. <i>Flipped-classroom</i>	103
4.9. Gamificación y aprendizaje basado en juegos (ABJ)	105
4.10. Trabajo de campo e itinerarios didácticos	110
4.11. Las TIC. Una oportunidad para un cambio metodológico.	115
4.11.1. Las <i>wikis</i>	120
4.11.2. El blog educativo	121
4.11.3. La <i>webquest</i>	122
4.11.4. Recreaciones virtuales	125
Conclusión	129
Referencias	135

Introducción

La enseñanza de la geografía, la historia y otras ciencias sociales se encuentra actualmente ante diferentes retos educativos, epistemológicos y metodológicos. Desde el cambio de siglo, estas materias de enseñanza se han visto convulsionadas al menos por varios elementos: la evolución de la sociedad red o desarrollo de una modernidad líquida con sus profundos cambios sociales, provocados tanto por el papel de las nuevas tecnologías como por el efecto cada vez más visible de la globalización, y –en respuesta a esto– desde el ámbito educativo, la introducción en los currículos de una enseñanza centrada en competencias.

La introducción de las competencias educativas en los currículos escolares ha afectado de forma significativa al planteamiento y enfoque de las ciencias sociales en el aula. Y esto se puede apreciar en dos cuestiones clave. En primer lugar, nos encontramos con la dicotomía de un aprendizaje basado en competencias frente al modelo de transmisión de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, tan habitual en nuestro contexto. Este cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje no es ni anecdótico ni se circunscribe al mero diseño de actividades. Este cambio afecta a las concepciones epistemológicas de lo que significa enseñar y aprender geografía e historia. Y está muy relacionado con el código disciplinar de la materia, entendido, según afirma Cuesta (2002: 29), como «el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la historia [válido para el conjunto de las ciencias sociales] dentro del marco escolar».

La tradición escolar y académica ha insistido en que el aprendizaje de las ciencias sociales se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho, el enfoque práctico, así como las actividades a través del laboratorio o taller, se reservaron en un primer momento a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). Frente a estas disciplinas (geografía e historia) cuya enseñanza y aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, la lectura y memoria,

se situaban otras (ciencias y técnicas) que requerían experimentación y prácticas. El resultado fue que solo las materias científicas se consideraban susceptibles de disponer de laboratorios y que recibieran esa caracterización de «experimentales» (Santacana, 2005). La enseñanza de las ciencias sociales debe dar un giro metodológico. Por ello Prats y Santacana (2011) insisten en que este conocimiento debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición y memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales.

Asimismo, nos encontramos ante otra dicotomía de difícil solución entre competencias transversales y generalistas que en su definición tienen un encaje complicado en asignaturas que no están directamente relacionadas, como es el caso de las ciencias sociales. Si bien la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia se han debatido tradicionalmente entre la instrucción identitaria derivada del Romanticismo y una educación crítica derivada de la Ilustración (Boyd, 2000; Carretero y Kriger, 2004; Pérez-Garzón, 2008), en las dos últimas décadas, un gran número de trabajos han abordado la necesidad de reflexionar sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de estas disciplinas y los métodos de enseñanza en el aula. El debate ha girado principalmente sobre dos cuestiones: qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Ello implica recuperar las competencias propias de la disciplina, por lo que es necesario volver a la epistemología de lo que significan las ciencias sociales, la reflexión sobre el conocimiento social, pero contextualizado para nuestro siglo XXI.

No cabe duda del potencial que tiene la aplicación de las competencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias curriculares. Sin embargo, es necesario un proceso de adaptación de estas competencias a la epistemología disciplinar de cada una de las áreas de conocimiento para que no queden como saberes vacíos. Tal y como están formuladas, las competencias básicas o clave introducidas en la enseñanza obligatoria plantean bastantes problemas. A pesar de que se afirma que todas ellas deben «adquirirse» (desarrollarse) desde todas y cada una de las materias del currículo, algunas (matemática, lingüística, científica) se asocian inevitablemente a asignaturas específicas, mientras que otras, como las competencias sociales y cívicas, quedan diluidas y vagamente asimiladas a las materias de ciencias sociales, geografía e historia. En opinión de López Facal (2014), para la aplicación de estas competencias en la materia de ciencias sociales hay que superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el discente interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar y tener conocimientos

sobre cómo es y cómo funciona la sociedad y cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo. La competencia se manifiesta en la capacidad de enfrentarse a problemas de la vida diaria. Para ello, entre otras cosas, es necesario haber desarrollado ciertas destrezas relacionadas con el tratamiento de la información, como, por ejemplo, saber buscarla, contextualizar los datos, relacionarlos con acontecimientos anteriores, simultáneos o posteriores, así como valorar su fiabilidad y relevancia para nosotros y para los demás desde una perspectiva ética que favorezca la convivencia. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar a personas más competentes (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

El segundo gran elemento que ha convulsionado la enseñanza de estas disciplinas es la profundidad de los cambios sociales experimentados en las dos últimas décadas. El papel dominante que actualmente tienen las nuevas tecnologías en nuestras vidas provoca un cambio en el significado del conocimiento. La democratización en el acceso a la información obliga a un cambio de enfoque en materias como las ciencias sociales. Por lo tanto, hay una necesidad de volver al método, a la construcción del conocimiento, que permita al alumnado reflexionar sobre el mundo en el que vive y sobre los fenómenos sociales en toda su complejidad.

Los efectos de la globalización han generado un doble desafío para las ciencias sociales. Por un lado, la acentuación de la multiculturalidad y la necesidad de enseñar a las nuevas generaciones que «han de ser» demócratas y saber gestionar las diferencias de forma pacífica, desarrollando la empatía. Por otro lado, esta obligación se ve contrastada con el surgimiento de movimientos que abogan por la exclusión, y que quieren resucitar una enseñanza de las ciencias sociales basada en la narrativa nacional. Por tanto, las ciencias sociales en ambos casos son utilizadas como elemento clave para conseguir los objetivos propuestos. Nuestra apuesta en este libro es, precisamente, dotar de suficientes recursos intelectuales a las nuevas generaciones para saber afrontar los usos y abusos que se hacen de tal conocimiento social.

Para dar respuesta a este gran reto, hemos dividido nuestro trabajo en cuatro grandes capítulos con una secuencia lógica. El primero de ellos sirve como marco definitorio de cómo es la sociedad del conocimiento en el siglo XXI y qué retos presenta. El proceso de escolarización tiene como objetivo introducir a las nuevas generaciones en el contexto social para que sepan afrontar los retos y problemas a los que se van a

ver sometidos a lo largo de sus vidas. De hecho, la gran diferencia entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico de un contenido disciplinar radica en cómo obtener el máximo rendimiento de dicha materia (selección de contenidos, diseño de estrategias de aprendizaje...), enfocado al objetivo claro de demostrar a una población muy joven por qué lo necesitamos para comprender nuestra sociedad actual. Ello teniendo en cuenta que constituye un desafío el hecho de que una gran mayoría de esta audiencia puede no estar interesada en dicha materia. Los saberes están justificados por su propia existencia, pero, sobre todo, porque ayudan a conseguir unos objetivos establecidos por la sociedad y concretados en un currículo que permite que tal materia sea considerada útil para el ámbito educativo escolar. Por tanto, en este capítulo nos introducimos en definir qué está demandando la nueva modernidad, la nueva sociedad configurada en torno a las TIC, y cómo las nuevas generaciones están accediendo al conocimiento, y a lo que, por tanto, la enseñanza de las ciencias sociales debería plegarse.

En el segundo capítulo iniciamos la andadura de cómo hallar respuestas a los nuevos retos planteados mediante la apuesta por incorporar el método científico de las ciencias sociales. Consideramos que las nuevas metodologías activas de aprendizaje y la sociedad red encuentran un perfecto aliado (y justificación) en la propia naturaleza del conocimiento social. En nuestro deseo de contribuir a la formación de un profesorado responsable, consciente, crítico y autónomo, es necesario introducirles en por qué la propia epistemología de las ciencias sociales demanda que estas sean tratadas como un saber en construcción, con su provisionalidad, pero con su coherencia, sistematicidad, utilidad y capacidad de verificarse. Huyendo del modelo de transmisión, y justificado por la democratización o descentramiento propio del conocimiento en el siglo XXI, parece lógico apostar por cómo proceder y por qué, más que por la utilización de narrativas maestras. Y la justificación por esta apuesta radica en la propia razón de ser de las disciplinas. Hecho que puede ayudar a los futuros docentes a apostar por la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento propias de cada una de las materias, sabedores de que consiguen enseñar un conocimiento completo de dichas materias. Este capítulo ayuda a reforzar el conocimiento pedagógico del contenido justificando su fundamentación en la disciplina, y a basar el diseño de estrategias educativas en aquellas que consigan a la par: conocimiento y comprensión de la materia, al tiempo que contribuyen a la capacidad de análisis, crítica y reflexión del alumnado.

En el tercer capítulo proponemos la necesidad de un replanteamiento didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales. Los análisis de diagnóstico realizados en los últimos años sobre el currículo, libros de texto, exámenes, percepciones de docentes y de discentes, y el análi-

sis de sus narrativas han mostrado un modelo de educación en ciencias sociales con serios problemas. Problemas que derivan, entre otras cuestiones, del excesivo peso conceptual del currículo y la reproducción de rutinas docentes. Un modelo en el que los libros de texto siguen siendo el principal recurso de los docentes en el aula. Unos manuales que siguen reproduciendo una visión de la historia, la geografía y el conocimiento social desde una perspectiva lineal y descriptiva, demasiado estructuralista, y que apenas incorpora conceptos metodológicos. El examen tradicional sigue siendo el instrumento hegemónico, casi único, para la evaluación: exámenes de tipo memorístico, basados en contenidos de datos, hechos y conceptos, en los que resulta excepcional encontrar alguno que contemple procedimientos de ciencias sociales. Predominan las preguntas cortas y las llamadas pruebas objetivas frente a formulaciones que muevan a la reflexión, que incorporen el trabajo con fuentes primarias, imágenes o ilustraciones. La representación de la clase de ciencias sociales más común en el alumnado está basada en un triángulo cuyos vértices se sostienen en la lección magistral, el libro de texto y el examen memorístico. Una representación que refleja un papel pasivo del estudiante (recoger apuntes, hacer las actividades del libro de texto, responder solo cuando se le pregunta) y en la que el debate, la reflexión y el planteamiento de problemas relevantes tienen un peso mínimo.

Frente a ese reflejo de la clase tradicional se contraponen un modelo alternativo que tiene la finalidad de que el alumnado sea capaz de interpretar la información, de formarse un pensamiento propio. Un modelo que fomenta el descubrimiento, la conciencia de los problemas sociales, los valores democráticos y el pensamiento crítico. Ese modelo concibe el conocimiento social como un conocimiento en construcción, con un enfoque interdisciplinar y, a partir de problemas, un planteamiento comprensivo y comprometido, con el uso de temas sociales relevantes, y un equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes. Este modelo se basa en una concepción sociocultural y constructivista del aprendizaje, en el aprendizaje significativo, en el protagonismo del alumnado, en la reflexión, en el pensamiento crítico y en la capacidad de realizar propuestas de resolución alternativas. Y para desarrollar este modelo es necesario el planteamiento de metodologías activas de aprendizaje que tomen en consideración ese modelo didáctico, el cual en gran parte es recíproco con las bases epistemológicas anteriormente citadas del conocimiento social en el contexto del siglo XXI.

En el cuarto capítulo abordamos estas metodologías de aprendizaje. En primer lugar, realizamos una breve descripción de tales métodos desde su bibliografía básica. Posteriormente, mostramos algunos ejemplos de experiencias de aplicación para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Primaria y Secundaria con algunas indi-

caciones de cómo implementarlo en el aula. Comenzando por los tradicionales métodos expositivos, en este capítulo avanzamos con las técnicas cooperativas, los estudios de caso, el método de proyectos y aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje-servicio, las simulaciones y estrategias empáticas, la *flipped-classroom*, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, así como los itinerarios didácticos y el trabajo de campo. Cerramos este cuarto capítulo con un apartado dedicado a las TIC, pero desde una perspectiva principalmente metodológica. El análisis de algunos recursos asociados a las nuevas tecnologías se aborda desde la oportunidad de un cambio metodológico.

Somos conscientes de la importancia que en los últimos tiempos están teniendo las propuestas metodológicas alternativas en la búsqueda de la innovación en el aula. Libros recientes como el de Carbonell (2016) en esta misma editorial analiza estas metodologías desde una perspectiva del enfoque pedagógico (pedagogías críticas, pedagogía de la inclusión y la cooperación, pedagogía del conocimiento integrado...). Otro libro, en este caso en el ámbito anglosajón como el de Grant, Lee y Swan (2017), proponen actividades prácticas concretas para el desarrollo de las ciencias sociales en el aula desde un enfoque constructivista. Nuestro libro pretende ser la unión entre estos dos tipos de trabajos. El planteamiento de metodologías activas de aprendizaje en el aula se sustenta, por un lado, en esos enfoques pedagógicos que con tanto acierto analiza Carbonell (2016). Pero también desde un enfoque epistemológico de las ciencias sociales, donde estos saberes se llevan al aula desde una perspectiva crítica, como un conocimiento en construcción, que necesita el correcto planteamiento del método de análisis social. Sin la unión de estos elementos (epistemología y metodología), difícilmente el aprendizaje de estos contenidos podrá ser completo y significativo.