

Palma Valenzuela, A. y Cambil Hernández M^a E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En A. M^a Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.19-36). Madrid: Pirámide.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESPACIAL Y TEMPORAL. PROPUESTA DIDÁCTICA.

1. Introducción

Obviando el debate sobre la definición de la tarea investigadora e innovadora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en adelante CCSS, como asunto sobre el que existe abundante bibliografía y al que el último aporte ha sido el XXVIII Simposio Internacional de Didáctica de las CCSS, celebrado en 2017 bajo el lema «Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación», se basa nuestra propuesta en una premisa irrenunciable: la innovación es hoy una obligada exigencia para nuestra área.

Innovar desde nuestro ámbito profesional entraña a nuestro juicio retos tales como¹: responder a necesidades sociales concretas, surgidas o no; superar la vieja imagen del docente como fuente de información para pasar a verlo como filtro que valida, sintetiza, produce y comunica la información y profesional que resuelve problemas, plantea currículos no reducidos a hechos o contenidos y trabaja habilidades para valorar y cuestionar la realidad personal y social. Entendemos pues que innovar implica desarrollar destrezas orientadas a recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; así como a trabajar contenidos que ayuden al alumnado a madurar mediante procesos que le enseñen a seleccionar, investigar, juzgar, ubicar, deducir y comunicar. Todo ello se descubre además como parte de un mundo social que demanda a cada estudiante responsabilidad, credibilidad e integridad; al tiempo que le exige capacidad para respetar los demás, aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro, disponibilidad para asumir compromisos, respeto a las leyes justas y democráticas y habilidad para repensar las herramientas usadas en el aula junto a posibles alternativas.

Tales dinámicas generarán procesos didácticos eficaces, atractivos, participativos y comprometidos (activos, útiles para aprender, a largo plazo, relevantes, aplicables y capaces de resolver problemas, que implican a toda la persona y disfrutan de la creatividad del otro) y no sólo entretenidos (pasivos, pasajeros, irrelevantes, escapistas, inútiles para resolver problemas que disfrutan de la creatividad del otro de forma parasitaria). Y todo asumiendo que la meta es formar estudiantes capaces de comprometerse, de forma dinámica y creativa, en procesos de aprendizaje significativos, imaginativos, empáticos e integrales. Pues sólo así podrá consolidarse en el área un estilo

¹ Véase Kevin Roberts (2011) *Teaching in the 21 St Century*, <https://prezi.com/gx6ycgphszm/teaching-21st-century-students/> [consultado el 28.03-2017] junto a su traducción y adaptación por Ana M^a del Valle Barrera (2013), en https://www.youtube.com/watch?v=3rq_rK7kQ2Y y <http://humanidades.uach.cl/wp-content/uploads/2014/10/MEMORIA-FACULTAD-2013-OKv3.pdf> [consultado el 28.03-2017]

docente y educativo adecuado para ayudar al alumnado a valorar hechos e informaciones, organizar y generar ideas, realizar comparaciones, defender opiniones y aceptar otras diferentes, evaluar argumentos, resolver problemas, dialogar y respetar al otro.

Estamos convencidos en consecuencia de que toda propuesta de innovación debe fijar metas concretas; abrir espacios de reflexión, novedad y dialogo; responder a inquietudes personales y sociales; garantizar oportunidades de éxito con el logro de fines alcanzables y crear contextos donde enseñar y aprender sea siempre eficaz y gratificante.

2. Fundamentos teóricos

Para ofrecer desde la Didáctica de las CCSS respuestas creíbles a las demandas planteadas, y ante la necesidad de abrir nuevas vías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de tales áreas, hemos optado por el campo de la Literatura y, en particular, por la novela histórica como recurso concreto aplicado a tal área de conocimiento.

Iniciado el análisis del tema en trabajos previos, y desde una dilatada experiencia en Educación Primaria, Secundaria y el mundo universitario, damos un paso más tras profundizar en ésta línea reflexiva. Y en tal sentido, continuamos constatado que, tanto entre el alumnado de Grado y Posgrado como en ciertos sectores del profesorado, perviven fenómenos y carencias ya reseñados para cuya valoración ofrecemos nuevos datos que confirman, matizan y aclaran lo afirmado (Palma, 2013).

Alarmados por el deterioro, cuantitativo y cualitativo de la calidad del conocimiento histórico y las carencias en los procesos de desarrollo de la competencia espacial y temporal; confusos por la presencia de factores perturbadores de orden ideológico y político; preocupados por las dificultades de comprensión de ciertos períodos históricos y la incidencia de problemas asociados al dominio de las competencias en comunicación lingüística y cultural, reconocemos que la situación actual no ha mejorado.

Ello supone un reto para nuestra área de conocimiento pues, como recuerdan trabajos recientes (Gómez y Miralles, 2017; López, Miralles y Prats, 2017; Licerias y Romero, 2016; Santisteban y Pagés, 2011), el sistema educativo debe garantizar la formación de la percepción de la temporalidad y el espacio junto con la construcción de una conciencia histórica capaz de mejorar el nivel de comprensión del educando de la realidad de su entorno; y ello no siempre se logra en tales circunstancias. Aunque se constatan avances, éstos han sido modestos. Por ello dicha cuestión se ha convertido en un tema de reflexión académica para los responsables de garantizar la calidad de un profesorado competente en la enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico.

Desde tal inquietud, y completando el perfil del alumnado ya iniciado, asumimos tres nuevos referentes: el informe *PISA* 2016, el informe sobre la lectura en España de 2017, elaborado por la Federación de Gremios de Editores con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y otros análisis de la universidad española que en su conjunto resultan poco alentadores; tal como reconocen académicos y autores del campo de las Humanidades como Jordi Llovet (2011) o Félix de Azúa (2017), de cuyas aportaciones nos haremos especial eco.

Visto el escaso interés por el estudio de la Historia y la Geografía en la enseñanza obligatoria, como materias poco motivadoras, y las carencias en el dominio de las

habilidades lingüísticas y comunicativas que frenan el logro de objetivos educativos estables, a pesar de trabajar el sistema en competencias desde 2006, señalábamos anteriormente otras deficiencias que aún inciden en los procesos de enseñanza del tiempo histórico y el espacio geográfico, y el desarrollo de sus competencias, obstaculizando una formación objetiva y equilibrada de forma muy evidente (Palma, 2013, p. 4).

Llama también la atención la gradual dificultad para formar como educadores a estudiantes carentes de una adecuada preparación por haber padecido un bachillerato reducido a academia de preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad; como opción cuyas exigencias impiden la reflexión histórica o la elaboración de una memoria personal, colectiva e integral, perturbada a veces por relecturas revanchistas e ideológicas de ciertos docentes, no menos censurables que las practicadas en el pasado; agravado todo ello por el hecho de que gran parte de los hechos de cultura que no forman parte de la corta experiencia vital del estudiante resulta difícil integrarlos en sus categorías epistemológicas.

Tal contexto impide además con frecuencia, para decepción del docente, abordar realidades desconectadas de la vida cotidiana de un alumnado que sólo posee una perspectiva histórica oscilante entre los dieciocho y, en el mejor de los casos, de los treinta años. Si a ello se suma el interés de ciertos docentes por reescribir determinados periodos históricos por razones no siempre confesables, se entenderán las razones que han hecho posible, por ejemplo, que muchos estudiantes hayan asumido, entre otros desatinos, que Andalucía constituye una entidad histórica, política y social desde la Antigüedad; o que, como pronosticó Llovet (2011, p.92) sobre la actual oferta universitaria, los cursos asuman la deriva de ciertas universidades norteamericanas y un día, en lugar de estudiar las raíces grecolatinas o la génesis de la civilización occidental sólo se centren, como de hecho ya sucede, en la Guerra civil española, el franquismo o la biografía de recurrentes figuras históricas.

La situación se agrava aún más para quienes viven inmersos en la sociedad del instante donde las categorías de «pasado» y «futuro» quedan disueltas ante la suprema referencia del «aquí y el ahora» como amenaza para un presente siempre efímero (Eriksen, 2001); impulsando tal contexto al casos de una postmodernidad omnívora y escapista, ya analizada por Z. Bauman (2016), y al vértigo de formas de vida cuyo mejor exponente viene a ser la inmediatez de la redes sociales y frecuentes actitudes existenciales que consideran todo provisional.

Desde tal entorno parece inevitable plantearse, al menos, tres interrogantes: ¿resulta aún posible percibir el valor de la Historia?, ¿qué ha llevado a muchas personas a concluir que todo parece derrumbarse ante la tiranía del momento y la incesante llamada del *carpe diem*?, ¿porqué un creciente número de coetáneos ha dejado de considerar la eternidad como valor u objeto de deseo?

De igual modo, resulta evidente para muchos que el concepto de Historia, visto como línea temporal trazada entre un origen y un final articulado y suma de causas y efectos que sigue unas leyes propias, es ya una realidad extraña para mentes que perciben lo real, no como tal evolución, sino como una gran nebulosa integrada por las impresiones y

vivencias del conjunto de la ciudadanía desde la cual es imposible extraer cualquier imagen o lógica objetiva.

Quizá la única salida a ello sea la mejora de la capacidad de reflexión como vía para recobrar la capacidad de ser personas y ciudadanos en entornos de intenso ruido mediático y virtual y escenarios saturados de individualismo y actitudes consumistas, a las que tantos sucumben a la búsqueda de una felicidad ilusoria que genera frustración e impulsa a percibir como enemigos al prójimo, al diferente y al otro (Rodríguez, 2017).

Desde tal perspectiva, la Historia se torna irrelevante para amplios sectores sociales al quedar reducida a mera crónica de un pasado caduco. Así, desarrollar la competencia temporal y espacial es para muchos labor inútil pues, al fin y al cabo, el mundo se reduce al hoy de quienes lo habitan; explicándose tal visión como un efecto más del avance de la sociedad de consumo y de la información, parejo a las tecnologías que la divulgan y marcan ya de forma inevitable la vida del alumnado universitario (Llovet, 2011, p. 95).

Junto a las competencias citadas, surge también la competencia lingüística como condición de desarrollo de las anteriores. Así, para cerrar la descripción del presente y concretar las razones que aconsejan nuevos procesos de innovación en nuestra área de conocimiento, reseñamos en primer lugar cómo los últimos informes de la OCDE admiten que, tras años de carencias, la escuela española mejora a pesar de no lograr aún resultados excelentes. Tal como indica el Informe Pisa de 2016 al verificar un aumento del nivel de lectura y comprensión lectora respecto a 2015, cuando un 20% de los jóvenes tenían problemas para ello².

A pesar de que dichas tasas sitúan a nuestro país por encima de otros, queda mucho por hacer; tal como se deduce del informe sobre la lectura en España elaborado en 2017 por la Federación de Editores³, cuya aportación se resume así: el 39,4% de los españoles no leyó ningún libro en 2015; el 35% no lee nunca o casi nunca no alterando; el 42% de quienes no leen argumenta que no le interesa; aumenta en un 7% el número de lectores frecuentes cuyo perfil, que mezcla papel y formatos electrónicos, emplea mucho su móvil y vive atento a todo y nada⁴.

² Para profundizar en el análisis de los informes de la OCDE véase M^a Gutiérrez (2015) y <https://www.oecd.org/spain/saq2016-spain.pdf>; <http://www.lamarea.com/2016/12/06/informe-pisa-espana-mejora-retroceso-los-demas-paises/>; <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/informe-pisa-2016-espana-5673635> http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-02-10/informe-pisa-ocde-estudiantes-bajo-rendimiento-fracasan-en-espana_1149453/ http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html http://elpais.com/tag/informes_pisa/a <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa.html> <http://tuotrodiario.hola.com/noticias/2016120664725/informe-pisa-2015-resultados/>

³ Ver este informe y algunos análisis sobre el mismo en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/destacados/2016/Enero/mundo-libro/InformeSector-Enero2016/El-Sector-del-Libro-en-Espa-a---Enero-2016/El%20Sector%20del%20Libro%20en%20Espa%C3%B1a%20-%20Enero%202016.pdf> <http://www.educacion.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/destacados/2017/enero/lectura-lectores/presentacion-informelectura2017.html>

⁴ También se confirma un descenso del número de librerías junto a un escaso uso bibliotecas, frecuentadas sólo por un 1/4 de la población; al igual que el prejuicio que ha supuesto el hecho de la Ley de educación de 2013 eliminase el tiempo diario de lectura, no inferior a 30 minutos, que establecía la anterior normativa para Primaria. Finalmente, y como datos que no afectan a lo anterior, se constata que la industria del libro continúa muy activa al tiempo que las nuevas tecnologías generan nuevas formas de negocio, producción, difusión y promoción de la Literatura.

La descripción del contexto socio cultural de nuestro alumnado se completa finalmente con el crudo diagnóstico del mismo realizado por bastantes estudios en los últimos años, como dato que a nuestro juicio demanda acciones constructivas como la aquí propuesta.

Desde tal perspectiva, sostiene Feliz de Azúa (2017) que hoy se lee mucho pero muy mal, a pesar de ser la lectura la única herramienta que existe para llegar a ser inteligente y haber sido el libro el instrumento que ha edificado el mundo occidental. Asevera sin pudor De Azúa, desde ejemplos concretos y, a veces, hilarantes, que los incultos han tomado el poder, al tiempo que detecta alarmantes elementos de degradación universitaria, sobre todo, en las facultades de Letras y Humanidades. Alerta sobre el mal uso de las tecnologías de la comunicación advirtiéndolo con sorna de que, quien se idiotiza con Internet, podría haberlo hecho de igual modo con la televisión, el fútbol, las drogas o los nuevos fenómenos religiosos desde el momento en que el sexo, el turismo y el consumo de eventos lúdico-festivos constituyen para mucha gente los únicos pilares de sentido.

Aporta finalmente una llamativa reflexión para nuestra área: la política ha dejado de ser ideología, como sucedía en el pasado, para convertirse en negociación sólo al alcance, añadimos nosotros retomando ciertos postulados de E. Bloch (2007), de quien es capaz de reconocer en el otro un momento de verdad desde la convicción de que siempre merece mi respeto y el redescubrimiento del adversario, más que como objeto a abatir y recinto que asaltar; como compañero de un camino en el que, excluida la violencia, todos tienen un lugar.

3. Objetivos de aprendizaje

Los tres grandes objetivos de aprendizaje de nuestra propuesta para el desarrollo de las competencias espacial, temporal y lingüística, que se ligan a diferentes aspectos del fomento de la educación patrimonial, cultural, social, ambiental, ética y cívico-ciudadana, son los siguientes:

1. Incorporar el subgénero de la novela histórica como recurso aplicado a la Didáctica de las CCSS por su capacidad para unir didáctica, literatura, imaginación-creatividad y las oportunidades que ésta ofrece, para vencer ciertas dificultades existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diversas CCSS presentes en el currículo.
2. Incentivar las habilidades y actitudes lingüísticas, sociales, ciudadanas, históricas, culturales y artísticas para superar el actual oscurecimiento del saber social y humanístico mediante el desarrollo de la cuádruple capacidad de leer, mirar, reflexionar e interrogar.
3. Apoyar el logro de metas concretas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de las CCSS tales como: ampliar el conocimiento, mejorar el vocabulario específico, conocer costumbres y valores diversos a los propios o actuales, desarrollar la memoria histórica, conocer y respetar el medio y el patrimonio y avanzar en la comprensión del mundo actual desde el conocimiento de otras épocas.

4. Sus principales elementos

Asumido lo anterior, y más allá de posibles especulaciones sobre la novela histórica que dejamos a los expertos en Literatura, nuestra meta consiste en realizar una oferta

didáctica basada en la novela histórica y el relato histórico breve, como realidades literarias aplicadas a nuestra tarea didáctica que nos permitan trabajar de forma novedosa el desarrollo de las competencias referidas.

Con objeto de profundizar en el desarrollo de las mismas con la mejora del conocimiento del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales desde nuestra actividad académica, hemos diseñado y puesto en práctica desde septiembre de 2011, una propuesta metodológica que, uniendo el binomio didáctica-literatura/imaginación-creatividad, aspira a superar algunas de las dificultades señaladas en la enseñanza y aprendizaje de tales campos disciplinares.

Las razones, hipotéticas en principio, que nos han movido a ello, y sobre las que ya han reflexionado otros autores (Quinquer, 2001; Fernández 2006; Bertrand 2008; Fernández Herrera, 2010; López 2010 y Sandoya, 2012 y 2017), han sido las siguientes:

1^a. La novela histórica es una realidad muy conocida que muchos definen no sólo como una moda sino como una tendencia que, sin embargo, es poco utilizada en las aulas.

2^a El uso didáctico de tal recurso literario permite incentivar la competencia lingüística, y en concreto la lectura, entre un alumnado que durante los últimos años ha sido tema de actualidad en razón de los deficientes resultados de los informes citados.

3^a La certeza de que la competencia lingüística supone una exigencia básica al ser fácil implementarla desde cualquier nivel del sistema.

4^a La seguridad de que en las CCSS son muchas las posibilidades que ofrece este recurso, no sólo para el desarrollo de la competencia lingüística, sino, también, para la promoción de las competencias social y ciudadana y cultural y artística.

5^a La evidencia de que tal recurso ofrece para el estudio de las CCSS muchas posibilidades concretas (ampliar el conocimiento de datos, acontecimientos o personas, adquirir un vocabulario específico junto al conocimiento de costumbres y valores diversos a los propios o actuales, desarrollar la memoria histórica, conocer y respetar el patrimonio y mejorar la comprensión del presente desde el conocimiento del pasado).

6^a. La utilidad y eficacia de esta propuesta para el logro de las competencias generales y específicas del cualquier currículo.

Analizado el contexto y expuestas las razones que nos llevaron a interesarnos por este asunto, el problema de investigación planteado, para cuyo logro hemos buscado una solución innovadora, quedó así formulado: ¿Constituye el trabajo con la novela histórica en el contexto de nuestro quehacer profesional un instrumento didáctico innovador capaz de aportar en el proceso de desarrollo curricular un índice de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias temporal, espacial y lingüística en nuestra tarea docente?

El planteamiento hipotético, centrado hasta ahora en el alumnado, sólo fue confirmado tras un proceso laborioso que ha tenido como escenario desde el curso 2011/12 los seminarios de prácticas de la materia *Didáctica de las Ciencias Sociales*, además de algunas otras materias de nuestra área de conocimiento, habiendo participado en el mismo un millar de estudiantes. En un esfuerzo por sintetizar la justificación los

objetivos y algunas sugerencias para la aplicación de la propuesta presentamos una síntesis de la misma.

La novela histórica como recurso aplicado a la Didáctica de las CCSS. Justificación

Esta propuesta metodológica, cuya eficacia quedó probada tras su puesta en práctica con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada desde 2011, parte de una hipótesis confirmada: El trabajo con la novela histórica constituye un adecuado e innovador instrumento didáctico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, el espacio geográfico y el ámbito antropológico y patrimonial. Las razones que la avalan son varias: la necesidad de innovar metodológicamente; su utilidad como recurso para trabajar las competencias y contenidos curriculares de las CCSS de forma eficaz, alternativa, amena y atractiva; su capacidad para introducir mejoras en los aprendizajes y completar los libros de texto; y sus posibilidades para enriquecer los contenidos estimulando la imaginación y creatividad del alumnado. Asimismo, contribuye a introducir al alumnado en tales disciplinas de forma creativa pues, al desarrollar las propuestas didácticas contenidas en cada texto leído y trabajado, potencia el espíritu crítico del individuo y le ayuda a adquirir, profundizar, completar y contextualizar un conjunto de competencias, saberes, procedimientos y actitudes; siendo su mejor aportación su capacidad para apoyar una educación integral y en valores como vía de mejora de algunas de las carencias hoy detectadas en el mundo educativo.

Descripción y sugerencias de aplicación

Como descripción de la experiencia, y tras haber expuesto su principales objetivos de aprendizaje, exponemos los pasos de su secuencia de desarrollo entendidos como sugerencias de aplicación de la misma:

1. *Elección del escenario y de los protagonistas de la actividad.*
2. *Temporalización semestral* (14/15 semanas hábiles). *Alumnado*: 3 horas semanales de clase teórica en gran grupo y 3 seminarios de 1½ horas en pequeños grupos; trabajo personal (consulta de fuentes, bibliografía, reuniones de trabajo). *Profesorado*: preparación remota de la actividad; 6 horas semanales de tutoría. *Módulo por curso*: 3 horas de docencia teórica y 3 seminarios de 1½ por grupo. Total 6 horas teoría y 9 de prácticas durante un semestre.
3. *Descripción*: Presentación del plan de actividades: clarificación de criterios de acción, objetivos, metodología y sentido del proceso. *Íter de desarrollo*:
 - a) Presentación y organización de bibliografía y materiales. Calendario de trabajo.
 - b) Criterios de uso del material: biblioteca, copistería, plataforma digital, etc.
 - c) Concreción de normas para la lectura y trabajo con los materiales: novelas históricas o relatos breves; textos para la contextualización histórica de las obras; artículos y ensayos introductorios a la novela histórica como realidad literaria y recurso didáctico.

- d) Organización del trabajo de análisis a realizar con los textos literarios elegidos desde cuatro marcos de referencia: geográfico-espacial, histórico, antropológico y patrimonial, en sus diversos niveles (local, nacional, internacional).
4. *Metodología de cada sesión de prácticas:*
- a) Trabajo previo a la sesión de prácticas, a indicación del docente, sobre el material bibliográfico y literario específico destinado a la misma.
 - b) Participación activa del alumnado a través de intervenciones personales elaboradas y fundamentadas.
5. *Realización de un Itinerario didáctico* por el escenario y lugares de interés relacionados con el texto literario a trabajar.
6. *Intervenciones ante el gran grupo de los autores literarios* de los textos o de otros expertos que se juzgue oportuno.
7. *Clausura de los seminarios de prácticas* en una sesión plenaria con asistencia del alumnado y de los autores literarios abierta al profesorado de la Facultad, usando este esquema u otro similar: presentación, intervención del autor o autores, debate con los ponentes (si se juzga oportuno este punto puede realizarse de forma conjunta con el anterior).
8. *Elaboración de una Memoria final* por parte de cada estudiante sobre la actividad realizada que será valorada como parte del proceso final de evaluación de la materia cuyo contenido estará integrado por los siguientes apartados:
- A. Introducción.
 - B. Análisis crítico (síntesis y valoración) de los materiales no literarios (artículos y estudios) utilizados en los seminarios de prácticas y en el trabajo personal.
 - C. Estudio crítico (síntesis y valoración) del contenido de la novela o relatos históricos trabajados estructurado en los siguientes niveles:
 - 1) Ficha técnica sobre la obra y su autor y breve síntesis de su argumento.
 - 2) Descripción y análisis del marco geográfico-espacial.
 - 3) Descripción y análisis del marco histórico local, nacional y mundial.
 - 4) Descripción y análisis del marco antropológico y de los elementos patrimoniales más relevantes presentes en la trama de la obra.
 - D. Elaboración de fichas didácticas para, a partir de fragmentos extractados del texto utilizado, trabajar contenidos curriculares diversos, a elección de cada estudiante y bajo la supervisión del profesor/a.
 - E. Confección de dos informes valorativos: 1. Sobre el encuentro y debate con el autor/a de la obra analizada. 2. Sobre el Itinerario realizado por los escenarios de la obra en caso de que éste haya sido posible realizarlo.
 - F. Conclusiones finales.
 - G. Anexos: cartografía, material didáctico, imágenes, etc.

Observación final: El estudio de los marcos propuestos puede realizarse también en grupos de trabajo. Así, en lugar de trabajar cada estudiante todos ellos, éstos podrían ser distribuidos entre los integrantes de cada grupo, requiriendo ello la elaboración de la memoria de forma conjunta. No obstante, recomendamos la primera modalidad por considerarla más eficaz.

5. Reflexiones finales

La experiencia adquirida en la puesta en práctica de la propuesta metodológica señalada sobre la utilización de la novela histórica y el relato breve como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de las CCSS, nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de la innovación metodológica para su enseñanza y aprendizaje como instrumento necesario, no solo para facilitar el conocimiento al alumnado sino, también, para garantizar su comprensión. Y todo ello con el fin de mejorar el aprendizaje significativo del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales desde nuestra actividad académica en dichos campos disciplinares.

Tal como se ha indicado, el alumnado participante en la experiencia ha sido muy numeroso. A través de sus trabajos fue posible comprobar cómo han alcanzado un aprendizaje significativo y una mejor comprensión del contexto social, político, cultural, económico y artístico de diferentes periodos históricos mediante la lectura de las distintas novelas trabajadas durante el desarrollo de la experiencia. Asimismo, han logrando estudiantes y docentes superar muchas de las dificultades que entraña la enseñanza de las CCSS, especialmente la Historia; así como avanzar, por parte del alumnado, en la mejora de la competencia lectora y lingüística.

Nuestra reflexión parte de la siguiente pregunta: ¿facilita ésta propuesta metodológica, tanto al estudiantado como al profesorado, superar, desde la innovación metodológica, los obstáculos a los que tradicionalmente se enfrenta en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS?

En tal sentido, consideramos que las principales dificultades que debe superar el alumnado en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS en los diferentes niveles educativos, radican en el carácter multidisciplinar de las CCSS. Respecto a la comprensión del tiempo histórico, y por su carácter abstracto, debe subrayarse en particular que también dificulta su aprendizaje la forma tradicional de su enseñanza. Muy basada en fechas, hechos y personajes relevantes provoca que, cuando el estudiante termina la enseñanza obligatoria, acumule una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones y datos que memoriza de forma inconexa y aislada; resultando todo ello ineficaz para interpretar el presente y pensar de forma crítica la realidad actual.

Tal hecho tiene como consecuencia añadida que éste considere las CCSS como disciplinas que sólo requieren memorización y no comprensión; perviviendo tal concepto incluso cuando se les han enseñando como un saber transformador y de contenido social, pero sin innovar la metodología empleada. (Prats, 2000; Licerias y Romero, 2016)

En el caso del alumnado de Maestro del Grado de Primaria, estas dificultades se manifiestan cuando acceden a la Universidad, pues la mayoría llega con una escasa formación en materias como Geografía e Historia. La razón explicativa de ello es que son numerosos los que han realizado el bachiller de ciencias o tecnológico y pocos los que han cursado el de humanidades. Asimismo, han estudiado estas materias de forma memorística y basada en fechas y hechos significativos, sin tener en cuenta que las CCSS son un concepto amplio cuyo estudio debe contextualizarse en un marco geográfico, histórico, social, económico, cultural, etc., dejando de lado su gran valor educativo.

Otra dificultad radica en que los futuros maestros en formación, encuentran los temas relacionados con las CCSS, y en particular con la Historia, cómo algo lejano al niño. De difícil comprensión para los escolares por las dificultades que entraña la asimilación de los conceptos espaciales y temporales, los cuales se adquieren en función de la madurez psicológica del niño. Situación que en la actualidad ha cambiado por la influencia de las nuevas tecnologías, la televisión y los audiovisuales presentes en el nuevo contexto digital, que han mejorado las capacidades de niños y niñas para percibir el espacio y la sucesión del tiempo en edades más tempranas (Cambil y Romero, 2013, p. 5).

Finalmente, el nuevo panorama educativo está estableciendo nuevos retos, donde el alumnado ha de adquirir un nuevo rol y no debe limitarse a ser el receptor-reproductor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino sujeto activo e implicado en el proceso de aprendizaje de las CCSS (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p. 19) con una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007); ampliándolo hacia el saber, saber hacer y actuar y saber ser con el fin de adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de su futuro profesional.

DIFICULTADES QUE PRESENTA EL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Dificultad para la comprensión de los concepto espaciales y temporales
Utilización en su enseñanza-aprendizaje de una metodología tradicional
Aprendizaje memorístico
Fatal sentido práctico de las disciplinas que conforman las CCSS
Consideración de las CCSS como algo alejado al niños y de difícil comprensión para él
Cambio de rol que la actual situación educativa exige al alumnado

Dificultades que presenta el alumnado en la enseñanza aprendizaje de las CCSS.

Elaboración propia.

En cuanto al profesorado, las dificultades parten de la utilización continuada de una metodología «tradicional» para la enseñanza y aprendizaje de las CCSS. Especialmente, de la Historia, basada en datos, hechos y personajes relevantes...etc., muy presente aún en los libros de texto cuyos contenidos se han visto mediatizados por los sesgos subjetivos de sus autores y la orientación ideológica de los partidos dominantes en el poder; sin considerar que es una materia con un alto grado de posibilidades educativas, y que debe enseñarse cómo se construye el conocimiento histórico a través de la innovación metodológica, centrándose en los conceptos fundamentales de la teoría histórica. Otras dificultades son: la carencia de una reflexión epistemológica, imprescindible para abordar las diferentes cuestiones que afectan a la docencia de esta

materia (Rozada 1997, p. 163); la necesidad de una formación continua que solucione las dificultades que debe afrontar el docente para adaptar a su práctica en la escuela lo aprendido en la universidad; y la falta de inquietud por la investigación y la innovación, tan necesarias para desarrollar una docencia de calidad como exige la sociedad del siglo XXI (Pagés 2002, p. 264).

Por otro lado, el cambio de rol que el nuevo panorama educativo supone para el profesorado, lleva consigo la necesidad de crear entornos participativos y nuevos conocimientos dentro de contextos que favorezcan una participación activa y el desarrollo del pensamiento propio; motivando al alumnado, haciéndole pensar desde la CCSS, descubriéndole nuevos caminos en la acción y estimulando su pensamiento crítico como elemento que será fundamental en su labor profesional y en su vida personal (Martínez, Gros y Romanà, 1998).

A todo esto se une la separación existente entre la docencia teórica y la práctica en nuestros planes de estudio (Tejada, 2005), donde continua teniendo más protagonismo la primera. Tal hecho, no favorece la formación del alumnado ni tampoco que adquiera las competencias necesarias para el futuro desarrollo de la profesión. Consideramos por ello que, en el caso de continuar con un modelo educativo centrado en el aprendizaje, la transmisión del conocimiento debe ser multidireccional, para provocar respuestas abiertas y conectadas con otros conocimientos adquiridos. Asimismo, entendemos que, en este modelo, el profesorado debe actuar como diseñador de entornos de aprendizaje (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p. 19) con una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007), ampliándolo hacia el saber, saber hacer y actuar.

Dicha situación lleva implícita la necesidad de una metodología adecuada a los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación propuestos que superen los obstáculos metodológicos derivados de la complejidad del concepto de las CCCSS y de su carácter multidisciplinar como hecho que dificulta su tratamiento didáctico.

Cómo señala Dewey (2004), el objetivo de la educación en general, y de las CCSS en particular, debe ser, entre otros: la promoción del pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación del conocimiento, la comprensión de realidades diferentes y el desarrollo de capacidades y competencias múltiples relacionadas con el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*. Transformándose así la Historia en una actividad práctica relacionada con la teórica y convirtiéndose en un proceso interactivo en el que ambas se complementan.

DIFICULTADES QUE PRESENTA EL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Utilización de metodología tradicional
Construir el Conocimiento a través de la innovación metodológica
Adaptar los contenidos a los diferentes niveles educativos
Asumir el cambio que el nuevo panorama educativo exige al profesorado

Dificultades que presenta el profesorado para la enseñanza aprendizaje de las CCSS.

Por tanto, la Didáctica de las CCSS requiere una metodología en la que, junto con la innovación, estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de forma lúdica y participativa. Los docentes deberán utilizar en consecuencia metodologías que incluyan unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas (Estepa, 2003), a través del contacto directo del alumnado, tanto de forma física como virtual, y de su contextualización temporal, espacial, funcional y social; debiendo estar dicha metodología en relación con los objetivos, recursos y criterios de evaluación (Cuenca, 2014 y Cambil y Tudela, 2017).

Así pues, y tras el análisis y la reflexión realizada sobre las dificultades señaladas, puede afirmarse que la utilización de la novela histórica y el relato histórico breve como recursos didácticos supone una innovación metodológica que facilita el aprendizaje significativo de las CCSS, por las siguientes razones que hemos podido constatar a través de los trabajos realizados por el alumnado:

- Favorece la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, el espacio geográfico y el ámbito antropológico y patrimonial y de género.
- Es un recurso eficaz para trabajar las competencias y contenidos curriculares de las CCSS de forma eficaz, alternativa, amena y atractiva.
- Introduce mejoras en los aprendizajes.
- Es útil para completar los libros de texto.
- Ofrece grandes posibilidades para enriquecer los contenidos estimulando la imaginación y creatividad del alumnado.
- Introduce al alumnado en la enseñanza aprendizaje de las CCSS de forma creativa.
- Favorece el espíritu crítico.
- Ayuda a adquirir las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.
- Mejora la competencia lingüística y la comprensión lectora.

6. Desarrollo de la experiencia

La descripción y sugerencias de puesta en marcha de esta propuesta metodológica ya han sido descritas con anterioridad en el apartado cuatro. Por ello deseamos mostrar a continuación los aspectos negativos y positivos que ha ofrecido su implementación y desarrollo entre el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de Universidad de Granada entre 2011 y 2018; periodo en el que se han trabajado las siguientes novelas: *El Mozárabe* y *El Camino mozárabe*, de Jesús Sánchez Adalid; *El reino de Cristianía*, de Gabriel Pozo; *Guardianes de la Alhambra*, de Carolina Molina; *El último amor del Gran Capitán*, de Antonio Luis Callejón Peláez; *Cuentos de la Alhambra*, de Washington Irving; *Corazón*, de Edmundo de Amicis; *El esclavo de la Alhambra*, de Blas Malo; *El niño del pijama a rayas*, de Jonh Boyne; *La voz dormida*, de Dulce Chacón y *Los caminos del mar*, de Magdalena Albero, donde han participado más de 1000 alumnos de segundo curso del Grado de Maestro de Primaria.

La principal dificultad que ofrece la implementación de este proyecto para el profesorado fue la elección de la novela, al haber sido necesario tener en cuenta para ello

los siguientes ítems: rigor histórico, lenguaje claro, tema que motive al estudiante y elección de un periodo histórico.

Respecto al alumnado, en una fase inicial y una vez presentada en clase esta propuesta metodológica, la primera dificultad se encuentra en lograr que sea aceptada la innovación que supone. De forma habitual, los estudiantes del Grado de Primaria solicitan cambios e innovaciones metodológicas, demandando que la docencia práctica esté más presente, con el fin de adquirir el aprendizaje significativo. Sin embargo, cuando esto sucede, como es el caso que nos ocupa, y si la innovación altera la metodología tradicional, lo aceptan con dificultad por el esfuerzo que supone realizar un trabajo de forma activa y participativa.

La siguiente dificultad consiste en lograr que el alumnado se convierta en protagonista y constructor de su propio aprendizaje, por ser éste uno de los objetivos de la aplicación propuesta. A través de los materiales de apoyo y de la bibliografía facilitada debe cada estudiante elaborar, bajo supervisión docente, el marco geográfico, histórico, patrimonial y antropológico de la novela histórica trabajada. Todo ello supone no solo un cambio metodológico, sino también de procedimiento pues, en la actualidad, es un hecho habitual que el profesorado ofrezca los apuntes de las diferentes materias, así como los materiales necesarios para las prácticas; como hecho que lleva a los futuros maestros, en general, a conformarse con lo que el docente les facilita sin mostrar mayor inquietud o interés por el aprendizaje.

Otra dificultad es la falta de comprensión lectora, así como, de la competencia lingüística. Aunque siempre hay excepciones, el alumnado no lee. De hecho, algunos confesaron que la novela trabajada era el primer libro que leían. Tal circunstancia hace que su vocabulario sea pobre y desconozcan el significado de numerosas palabras, uniéndose a ello la falta de capacidad para elaborar un texto de forma correcta. Haciéndose tal situación muy evidente en las deficiencias que en tal sentido presentan los Trabajos Fin de Grado, TFG, como documento que revela con frecuencia, de forma alarmante, la falta de la competencia mencionada.

En una segunda fase, e iniciado el trabajo, dichas dificultades se irán superando, al motivarse e ilusionarse los alumnos; al convertirse en los protagonistas de su propio conocimiento y al comprobar cómo van adquiriendo el aprendizaje significativo en temas que ellos consideraban, lejanos, aburridos, poco prácticos etc. Demostrando todo ello que las CCSS hay que entenderlas para comprenderlas, que la memoria es necesaria y que lo más importante para no olvidar es comprender.

El proceso se completa con la visita a los lugares en los que se desarrollaba la trama de la novela y la presencia en una conferencia del autor o autora de la misma, al que pudieron dirigirse con el objetivo de tener una información más completa y aclarar dudas. Poco a poco, conforme avanzan en el trabajo, irán extrayendo los datos necesarios del texto para elaborar el marco geográfico, histórico, patrimonial, antropológico, entendiendo y contextualizando los hechos relatados. Aparece además el espíritu crítico en sus comentarios antes situaciones que no entienden o les parecen injustas; aprenden cómo y desde qué perspectivas pueden abordarse las CCSS; realizan una trasposición didáctica del hecho histórico tratado en todos sus aspectos (geográfico, histórico, antropológico y patrimonial) para los diferentes niveles de Primaria, la cual queda

plasmada en los materiales didácticos elaborados por cada estudiante, entendiendo el qué, el cómo y el porqué de la historia y como debe trabajarse.

La tercera fase es la que presentaba más dificultades para el alumnado pues, tras leer la novela y disponer de los datos necesarios para elaborar la memoria, éste debe demostrar lo aprendido plasmándolo en su trabajo; el cual, como ya se indicó, consiste en la realización de la memoria final donde queda recogido el marco geográfico, histórico, antropológico y patrimonial de los hechos históricos contenidos en el texto.

El primero, apenas presenta dificultades para la mayoría del alumnado. Queda plasmado en diferentes mapas de los lugares en los que se desarrolla la trama, analizando a través de ellos la evolución histórica del lugar y facilitándoles la comprensión de la influencia del marco geográfico en los hechos narrados.

El marco histórico ofrece más problemas en su realización. En primer lugar, porque si no se elabora de forma crítica, podía resultar un resumen de la novela; en segundo lugar por la falta de formación histórica de los estudiantes, que les dificultaba extraer los hechos y contextualizarlos en su contexto social, político, económico, cultural etc.; y en tercer lugar, por la falta en ocasiones de espíritu crítico para analizar determinados hechos históricos y compararlos con otros sucedidos en diversos lugares en el mismo periodo histórico o con situaciones que se producen en la actualidad.

El marco antropológico suele despertar la curiosidad y el interés del alumnado y en los trabajos presentados quedan recogidas las costumbres, los rituales, las formas de vida, las tradiciones y rituales relacionados con la muerte, higiene, formas de vida, música, gastronomía, tipos de viviendas, profesiones, etc., a lo que algunos de ellos añadieron cuestiones sobre género.

Respecto al marco patrimonial, debemos decir que en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada se imparte la materia *Patrimonio Cultural y su Didáctica* y por ello los estudiantes están muy sensibilizados y disponen de formación en este sentido; hecho que les permitió elaborar con rigor y conocimiento el marco patrimonial.

Uno de los resultados más interesantes de la utilización de la novela histórica y el relato histórico breve como recurso aplicado para la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, han sido los materiales didácticos elaborados. Los cuales han quedado plasmados en la realización de seis fichas didácticas que los alumnos y alumnas debían incluir en la memoria con objeto de mostrar su imaginación y creatividad.

Por resultar difícil en este texto elaborar una relación descriptiva de cada uno de ellos, sólo podemos decir que se han basado en el juego, el teatro, la simulación, juegos deductivos, apps, cuentos, adivinanzas, itinerario, etc. Como ejemplo de ello, y por su originalidad, citaremos tres de ellos elaborados durante el curso 2016/2017: una maleta didáctica que recoge los recuerdos de la protagonista de la novela, a través de los cuales (mapas, fotos, cajitas, piezas de seda, especies, abalorios...) se puede explicar cada una de las partes de la memoria; un trivial donde el alumno incluyó cien preguntas sobre cada uno de los marcos trabajados, diseñando un tablero, sus fichas, las normas del juego, etc.; y un cuento troquelado realizado en su totalidad por el alumno para explicar el marco histórico del trabajo.

7. Conclusión

Para concluir, podemos afirmar que tras nuestra experiencia estamos en condiciones de asegurar que la utilización de la novela histórica y el relato breve como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de la CCSS, responde plenamente a la hipótesis que planteábamos al iniciar el proyecto: ¿Constituye el trabajo con la novela histórica en el contexto de nuestro quehacer profesional un instrumento didáctico innovador capaz de aportar en el proceso de desarrollo curricular un índice de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias temporal, espacial y lingüística en nuestra tarea docente?

Para comprobar su eficacia como un recurso innovador baste citar las conclusiones que ha dejado plasmadas el alumnado en sus memorias de las cuales hemos extraído, como ilustración, los comentarios más habituales:

- Ha sido una buena experiencia, a pesar de que supone mucho trabajo.
- Ha sido un trabajo difícil pero he aprendido más Historia y Geografía que en mi vida y nunca se me va a olvidar.
- Ha sido muy difícil realizar el marco histórico porque podía parecer un resumen del texto.
- Es una experiencia muy útil como recurso, pero consideramos que para Primaria hay que elegir textos cortos.
- Experiencia muy satisfactoria porque no me gustaba nada la Historia y este trabajo me ha acercado a ella.
- He aprendido la importancia del contexto geográfico.
- Es muy interesante visitar los lugares donde suceden los hechos históricos de nuestro trabajo, hemos pasado mil veces por ellos si saber su importancia. Desde ahora veremos la ciudad como algo diferente, con un sentido distinto.
- Me ha ayudado a sintetizar y extraer los datos más importantes.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

A. PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Ante la dificultad de trabajar con el alumnado de Educación Primaria contenidos históricos más sistemáticos, proponemos el desarrollo de dos actividades dirigidas a dicho alumnado basadas en relatos breves de carácter histórico. La primera pretende acercar a los escolares a la figura de Cristóbal Colón mediante dos cuentos basados en datos históricos con dificultad gradual de lectura. La segunda, descubrir el origen y evolución histórica del Árbol de Navidad como elemento cultural, simbólico y festivo. Ambas deberían llevarse a cabo en varias sesiones diferentes.

I. Un marinero con suerte. Actividad para niños/as de 4º o 5º de Primaria.

Actividades:

1. Uno o dos alumnos/as vestidos de época, leen en voz alta este relato:

<http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/colon-y-el-nuevo-mundo>

2. El docente pide a los escolares que, en grupos de dos o de tres, investiguen, recurriendo al docente si es necesario, sobre el significado de los siguientes vocablos insertos en el relato: *Italia, Génova, Mar Mediterráneo, Océano Atlántico, Asia, China, Japón, Cuba, Santo Domingo y Valladolid.*

3. Tras la indagación, deben realizar un cartel con el nombre de cada lugar para situarlo en un mapamundi previamente construido en papel continuo en una pared del aula. También han de buscar en la red una o dos imágenes de cada lugar para colocarlas en el reverso de su cartel.

4. Cada niño/a debe dibujar sobre un mapa la ruta seguida por Cristóbal Colón entre Palos y el lugar de llegada y, con la ayuda del profesor/a, calcular la distancia en kilómetros.

5. Al día siguiente, el profesor/a, leerá en voz alta el siguiente relato:

<http://historiandocontigo.blogspot.com.es/2013/04/mi-relato-historico-cristobal-colon.html>

6. Efectuada la lectura, y mediante un diálogo con los escolares, se intentará reconstruir la biografía de Colón. Para ello deben responder y dialogar sobre estas o similares preguntas: ¿Qué puedes decir de la familia de Colón? ¿Qué proyecto tenía en su cabeza desde muy joven? ¿Cómo lo realizó y quienes le ayudaron?

7. Concluida la anterior actividad, se pedirá a cada alumno/a que elabore -en casa o en el aula- un breve cuento o canción que resuma la historia de Colón y vaya ilustrado por sus propios dibujos o gestos. También deberá elegir uno de los lugares localizados en la actividad anterior, describir sus características y explicar las razones de su elección.

II. La historia de un árbol muy especial. Actividad para niños/as de 3º o 4º de Primaria

1. Tras una breve introducción del maestro/a explicando el sentido y el contenido de la actividad a realizar, se procederá a la lectura dramatizada del relato contenido en el siguiente enlace:

<http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-primer-arbol-de-navidad>

Cada personaje estará representado por un niño o niña diferente actuando de narrador el docente.

2. Concluida la narración el profesor/a pregunta al resto de alumnos/as que les ha parecido la historia del relato.

3. Continúa el dialogo invitando a los escolares a cantar una canción que el maestro/a ha debido preparar con antelación; si es posible, típica del tiempo en que se ponen los árboles de Navidad.

4. Finalizado el canto, se invita a los niños y niñas que lo deseen a compartir alguna historia parecida que les hayan contado sus abuelos, papas o mamás.

5. Narradas las historias, el maestro/a invita a los niños a decorar un árbol que ya había sido preparado de forma previa en el aula. Para ello distribuye entre el alumnado los diversos elementos decorativos y hace que todos participen mientras suena de fondo alguna música apropiada.

6. Acabado el montaje del árbol se concluye repitiendo la canción anterior u otra diferente.

B. PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A partir de la Guía didáctica elaborada por Ana R. Fernández (2010) para trabajar la novela juvenil *La espada y la rosa*, de Antonio Martínez Menchén (obra de 152 páginas editada por Alfaguara en 1998 que ya tiene más de 36 ediciones), realizamos una propuesta didáctica a desarrollar durante un trimestre en la materia *Geografía e Historia* del primer ciclo de ESO (2º). Su objetivo será profundizar en el conocimiento de la Edad Media empleando para ello esta novela como complemento al libro de texto y a las exposiciones del profesor. El itinerario a seguir, que sólo esbozamos a grandes rasgos por razones de espacio, contendrá diez acciones:

1. Presentación de la actividad (objetivos, cronograma, ritmo de trabajo semanal -personal y en el aula-, forma de evaluación, etc.) en el marco de la LOMCE y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, Anexo I, que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Distribución del alumnado en grupos de trabajo a criterio del profesorado.
3. Organización de un debate en el aula previo al inicio de la lectura de la novela a partir de preguntas orientadas a constatar los conocimientos iniciales del alumnado sobre la novela histórica y otros aspectos generales del Medievo. Para ello se sugieren las siguientes preguntas: ¿Qué es una novela histórica?, ¿en qué siglos se sucede la Edad Media?, ¿cómo vivía la gente entonces?, ¿Qué grupos sociales integraban la sociedad?, ¿Qué es un monasterio?, ¿Qué es un feudo?.....
4. Presentación por el docente de los principales personajes y claves temáticas de la obra usando para ello dinámicas de trabajo individual y grupal y recursos digitales, audiovisuales y materiales impresos preparados previamente. Se sugiere en concreto:
 - Una descripción genérica del perfil de los protagonistas centrales de la novela, junto a una contextualización social de cada uno de ellos.
 - Una breve explicación de las siguientes claves temáticas: los monasterios, las cruzadas, el Camino de Santiago, el feudalismo, la vida cotidiana en el Medievo, los juglares.
5. Organización de un cronograma de lectura (indicando las páginas concretas a leer cada semana)
6. Elaboración por grupos de cuatro dossiers descriptivos sobre: el marco geográfico donde transcurre la acción, el marco temporal en que ésta sucede, los grupos sociales de los que proceden los personajes y los principales elementos de patrimonio artístico y cultural presentes en la obra.
7. Concluida la lectura y la elaboración de los anteriores marcos, un portavoz de cada grupo expondrá en clase las principales conclusiones alcanzadas después de que tres alumnos/as hayan preparado y expuesto, con la ayuda del profesor, un breve resumen del argumento de la obra.
8. Tras la exposición, se organizará un debate a partir de éstas o parecidas preguntas: ¿te parece interesante la Edad Media?, ¿hay algo que no hayas entendido?, ¿qué te ha gustado y que no?, ¿encuentras parecidos con el tiempo actual?, ¿te gustaría vivir en la Edad Media?
9. Como conclusión del trabajo, cada alumno/a elaborará por escrito una reflexión explicando que cosas ha aprendido con esta actividad, qué dificultades ha experimentado con dicha forma de trabajar y que sugerencias haría para mejorar el método utilizado.
10. El docente deberá establecer un sencillo sistema de evaluación de cada alumno/a sobre los siguientes aspectos: participación activa en los debates, cumplimiento de los plazos semanales de lectura, participación en los grupos de trabajo y correcta elaboración de los trabajos de grupo indicados y de la reflexión final descrita en el punto 9.

9. Referencias bibliográficas

- Azúa De, F. (2017). *Nuevas lecturas compulsivas*. Madrid: Círculo de Tiza.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertrand, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica. En S. Montemayor (Coord.), *La novela histórica como recurso didáctico para las CCSS* (pp. 4-40). Madrid: Ministerio de Educación
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Madrid: Trotta.
- Cambil, M.E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío*, 39. (s. p.) Recuperado de <http://clio.redisis.es>
- Cambil, M. E. y Tudela, A. (coord.) (2017). *Patrimonio Cultural y Educación, fundamentos, propuestas y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment*. Londres: Pluto Press
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas, en *Investigación en la escuela*, 51, 71-82.
- Fernández, C. (2006): «La historia en la novela histórica». En J. Jurado. (ed.): *Reflexiones sobre la novela histórica*, (p. 175). Cádiz: Fundación Fernando Quiñones-Universidad de Cádiz, p. 175.
- Fernández Herrera, A. R. (2010). Guía didáctica de una novela histórica juvenil sobre la Edad Media: La espada y la rosa. *Aula y Docentes*. Techtraining, S. L., nº 26 (4/113), 95-104, Recuperado de http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista_4/113.pdf
- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Gutiérrez, M^a (2015): Lecturas analfabetas. *La Vanguardia*, 29.10.2015. Recuperado de <http://www.pressreader.com/spain/lavanguardia/20151029/282041915994272/TextView>
- Liceras, A. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- López Facal, R., Miralles, P. y Prats, J. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Grao.
- López, E. (2010): La novela histórica en el aula. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, nº 3, 58-66, Recuperado de http://www.didacticasespecificas.com/files/download/3/revistas/2012_REVISTA_COMPLETA_3.pdf
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Martínez, M., Gros, B., Romanà, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 10, 36- 42.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío. History and history teaching*. (s.p.)Vol. 39.
- Pagés, J., (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*. 30, 255-269. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia la enseñanza secundaria: reflexiones ante las situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. Recuperado de 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.
- Quinquer, D. (2001): El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 28, 9-40.
- Rodríguez, J. C. (2017). Dios nos libre de perder la esperanza. *Vida Nueva*, nº 3021, 27 de enero de 2017, 40-41.
- Rozada, J. M. (1997). Formarse como profesor. Madrid: Akal.
- Sandoya, M. A, (2012). Novelas históricas juveniles en la ESO. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72 (3), 99-111.
- (2017). *Motivar con novelas históricas juveniles en secundaria*. Madrid: CCS.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (coord.) (2001): *Didáctica del conocimiento del Medio Social y*

Cultural en Educación Primaria. Madrid: Síntesis.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 (2), 1-31

Villa, A.; Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero