



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autoras y autores que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia?

Sitting, listening and repeating. Are there another ways to teach history?

Laura Bécares Rodríguez¹, Miguel Busto Zapico² y Carmen de Hoyos González³

¹Personal docente investigador “Severo Ochoa”, Universidad de Oviedo

becareslaura@uniovi.es

²Personal docente investigador “Severo Ochoa”, Universidad de Oviedo

bustomiguel@uniovi.es

³Investigadora independiente

carmendhg@hotmail.com

To cite this article:

Bécares, L., Busto, M. & de Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf

Published online: 20 Jun 2016.

Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia?

Sitting, listening and repeating. Are there another ways to teach history?

Laura Bécares Rodríguez¹, Miguel Busto Zapico² y Carmen de Hoyos González³

¹Personal docente investigador “Severo Ochoa”, Departamento de Historia, Universidad de Oviedo
becareslaura@uniovi.es

²Personal docente investigador “Severo Ochoa”, Departamento de Historia del Arte y Musicología, Universidad de Oviedo
bustomiguel@uniovi.es

³Investigadora independiente
carmendhg@hotmail.com

Resumen

La asignatura de Ciencias Sociales, debido a su gran carga teórica y a la abstracción de los conceptos a estudiar, genera una gran desmotivación en el alumnado de educación primaria y secundaria. En este artículo proponemos el uso de las metodologías activas como sistema para la implicación de los estudiantes en la asignatura. Para ello exponemos la base teórica que avala estas teorías y presentamos propuestas concretas para su aplicación en el aula.

Laburpena

Gizarte Zientzien ikasgaiaren oinarri teorikoak eta abstrakzio maila altuak lehen eta bigarren mailako ikasleen motibazioa galtzea eragiten du. Artikulu honetan metodologia aktiboak erabiltzea proposatzen da ikasleen inplikazioa lortzeko. Horretarako teoria horien mantentzen duen oinarri teorikoa erakusten dugu eta ikasgelan erabiltzeko proposamen konkretuak aurkezten ditugu.

Abstract

The subject of Social Sciences, because of its large theoretical load and the abstraction of its concepts to study, creates an important demotivation in pupils of primary and high school. In this paper we propose the use of active methodologies as a system for the

involvement of students in this subject. For this purpose, we present the theoretical base that supports this methods and we also present concrete proposals for implementation in the classroom.

Palabras clave: Ciencias Sociales, metodologías activas, motivación.

Hitz gakoak: Gizarte Zientzien, metodologia aktiboak, motibazioa.

Keywords: Social Science, active methodologies, motivation.

1. La asignatura de Historia en la enseñanza.

Las Ciencias sociales, ya sea en su vertiente de Geografía o de Historia, siempre han sido un pilar fundamental dentro de todos los sistemas de enseñanza desde el siglo XIX en España. Un ejemplo de su importancia en el *currículum* actual es que representa una carga horaria considerable en la enseñanza tanto obligatoria, en las etapas primaria y secundaria, como postobligatoria. Debemos remontarnos siglos atrás, para rastrear las primeras huellas del estudio y enseñanza de la Historia, rama de las Ciencias sociales a la que le dedicaremos este trabajo.

Ya en siglo XIX, cuando la Historia adquiere reconocimiento de ciencia, se comienza a reflexionar sobre su papel en la enseñanza, momento que coincide con el crecimiento de la escolarización pública universal. Su función principal será transmitir la identidad nacional (MIRALLES *et alii*, 2011: 45-46). En concreto, se observa que a partir dicho período, la Historia fue entendida como un punto de partida para la educación moral, como forma de conocimiento “desarrolladora” de la inteligencia y como medio de socialización (GÓMEZ, 2000: 15).

Estos tres objetivos principales han sido los argumentos para la pervivencia de la misma en el currículo escolar primario y secundario desde el siglo XIX hasta bien entrado el S.XX. Estas metas han variado (y mucho) en los últimos años, al igual que lo ha hecho la forma de historiar, la sociedad a la que hay que enseñar y la forma de enseñar la Historia. Este último cambio será el protagonista de este artículo.

Desde el siglo XIX hasta principios de los años setenta del siglo XX, debido a la concepción que se tenía de la Historia en sí misma, ésta era enseñada de una forma positivista e historicista a través de lo que se denomina la educación tradicional, cerrada al diálogo o a la creatividad (FREIRE, 1989: 74-77). En nuestra asignatura esto se reflejaba en los libros de texto que muestran una exposición de datos políticos y militares desarrollados de manera cronológica, que solo tienen en cuenta lo ocurrido a las altas esferas de la sociedad y que por supuesto, hacen invisibles a otros colectivos.

Será a partir de los años setenta cuando la enseñanza de la Historia sufra importantes transformaciones debido a las demandas de una conexión entre los contenidos de la asignatura y la sociedad occidental del momento, sumergida en cambios radicales. Estamos ante el auge de los nuevos modelos didácticos y las teorías cognitivas sobre el aprendizaje. Junto a estos cambios también aparecerán nuevas escuelas históricas, como la Escuela de los *Annales*, que plantea alternativas e innovaciones dentro de la disciplina.

A partir de ese momento existen dos corrientes que destacan sobre las demás. Por un lado, la corriente tradicional afirma que la finalidad de la Historia es preservar la memoria colectiva. Por otro lado, la antítesis de esta corriente será la “Nueva Historia”, que defiende que el propósito de la disciplina es el de desarrollar la inteligencia del alumno a través de unos procesos de aprendizaje (GÓMEZ, 2000: 32). La Historia, por tanto y según esta corriente, se deja de ver como una mera recopilación de datos y una materia totalmente memorística (VALDEÓN, 1998: 182). Estudiar Historia debe implicar raciocinio.

A pesar de estos avances, aun en la actualidad los métodos de enseñanza siguen siendo, en demasiadas ocasiones, meramente expositivos, usando como base fundamental los libros de texto. El alumno se sienta, escucha y repite de mejor o peor manera, no se espera nada más de él. Los estudiantes siguen siendo un agente pasivo en el aula, lo que provoca su desinterés o desconexión de la temática impartida. Por ello hay que admitir que esta revolución teórica sobre la propia concepción de la materia que se ha dado hace ya unos cuarenta años, no se ha trasladado a las aulas. Las distintas leyes de educación tampoco han propiciado esta transformación, con currículos que hacen el mayor hincapié en los contenidos. Por estas razones consideramos que el camino para introducir el cambio en la asignatura, es a través de la aplicación de metodologías activas.

2. Debate sobre la enseñanza de la Historia: alternativas a los métodos tradicionales.

A lo largo de los últimos años las investigaciones pedagógicas han avanzado de manera considerable, abriendo nuevos caminos en los métodos de enseñanza-aprendizaje y ofreciendo reflexiones acerca de los objetivos y contenidos establecidos. Estas nuevas corrientes han llevado a las críticas hacia los sistemas tradicionales de enseñanza impuestos en colegios e institutos. A continuación exponemos una serie de autores y de autoras que destacan como teóricos de la Historia y que hemos tomado como punto de partida a la hora de elaborar este texto.

El primero de ellos es Julio Valdeón, reconocido medievalista, que critica la primacía de la etapa contemporánea y la desconexión entre los avances historiográficos y la enseñanza de la historia. En un artículo se pregunta: ¿qué tipo de historia debe y puede enseñarse al conjunto de los ciudadanos? Tratando de responder a esta pregunta,

Valdeón señala que el interés principal debe ser conocer el funcionamiento del mundo (VALDEÓN, 1998: 188). Por otro lado, ataca algunas propuestas surgidas de las reformas educativas, como estudiar sin cronología hechos históricos relevantes. Defiende pues, un orden cronológico usando como hilo conductor grandes hitos de la memoria colectiva. Es decir, estudiar la historia, desde lo general hacia lo particular (VALDEON, 1998: 190).

Otro autor destacado es Josep Fontana, el cual expone la necesidad de enseñar la Historia para formar una conciencia crítica en el alumnado. Para ello se necesita una renovación metodológico-instrumental (GÓMEZ, 2000: 61). Este autor rechaza una visión lineal de la historia, para evitar la politización de la misma. En definitiva, Fontana aboga por una Historia despolitizada no eurocéntrica, en la cual, los pueblos no europeos y el papel de las mujeres empezarían a tener mayor importancia (FONTANA, 1998: 175). Fontana (1998: 178) señala cómo, durante mucho tiempo, se enseñó una “Historia Oficial” y ésta es la razón por la que considera que la Historia no debe enseñar verdades absolutas sino fomentar la duda y la conciencia cívica del alumnado y de su función democrática participativa.

Para Julio Aróstegui enseñar Historia sirve para comprender el presente y formar una conciencia social. Es por ello que expone la necesidad de explicar la Historia desde el presente, es decir, enseñar un “Presente Histórico”, buscando las causas en los acontecimientos pasados (AROSTEGUI, 2001). La historia “presentista” es una corriente que cada vez tiene más adeptos entre los educadores. Su aplicación consistiría en el planteamiento de hechos presentes para indagar en el pasado en busca del origen y las causas que han motivado la situación actual. Esto permite una conexión más real con el mundo en el que el alumnado se mueve, provocando un mayor interés por la asignatura, así como un espíritu crítico respecto a la actualidad.

Del mismo modo, desde el feminismo surge una corriente importante a principios de los noventa, mantenida en la actualidad, que rechaza el tipo de Historia que se muestra por lo general en las escuelas. Señalan el carácter androcéntrico del discurso y la invisibilidad de las mujeres tanto en el *currículum* como en los libros de texto. Se puede destacar a María Ángeles Querol (2010, 2011 y 2013) y señalar los trabajos de Antonia Fernández (2004a, 2004b), cuyo objetivo es impulsar el uso de la categoría género dentro de la asignatura para terminar con la historia de una exclusión. Para ello propone incorporar a las mujeres y las actividades tradicionalmente femeninas al *currículum* tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, con toda una serie de actividades

para realizar en el aula (FERNÁNDEZ, 2004a, 2004b). Por otro lado, Ana López-Navajas (2010) demuestra que en los manuales escolares de Historia la presencia de las mujeres no solo es menor que la de los hombres sino que a medida que los cursos avanzan, su presencia disminuye. La invisibilidad de las mujeres sigue presente en los currículos, los manuales y los materiales curriculares. Todo ello sigue ocurriendo pese a la política educativa oficial de rechazo al sexismo y potenciación de la igualdad de oportunidades, que se ha demostrado retórica y poco efectiva. Es necesario que la historia de las mujeres sea introducida en las aulas sin considerarse algo exótico y especial (MIRALLES 2011).

Todas estas teorías, en muchas ocasiones entran en contradicción o chocan con el currículo oficial marcado por la ley. El actual sistema educativo impide a los docentes modificar contenidos de la asignatura, por lo que, hasta que no haya un cambio legislativo que modifique también el currículo de nuestra materia (o permita a los docentes cierta libertad en su elección), las innovaciones vendrán de la mano de los instrumentos y las metodologías.

3. Metodologías activas. ¿Es posible su aplicación en la asignatura de Historia?

Las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento frente a la simple transmisión del mismo. La implantación de metodologías activas en el aula permite una formación en competencias del alumnado, lo que exige ensayar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de sistemas de evaluación, que se adapten a las nuevas directrices (TUNNING, 2003).

Parece un problema insertar metodologías activas en una asignatura tan teórica como la Historia. Está claro que si intentamos abarcar todo el currículo asignado a la materia, que aun así representa una brevísima síntesis de algunos aspectos de la Historia (VALDEÓN, 1998, 183), la metodología activa puede ser vista como un proceso que ralentizará nuestros objetivos.

La realización de actividades amplias, las preguntas directas al alumnado, los debates o la elaboración de trabajos, puede hacer que el ritmo de las sesiones sea más lento. Aun así, consideramos que las metodologías activas en el aula son beneficiosas ya que, al desarrollarse la sesión de manera práctica, fomenta la participación de los alumnos y alumnas evitando así su distracción o desinterés por el tema. Además, aunque las clases

magistrales permitan mayor velocidad a la hora de exponer contenidos esto no implica un mayor ni mejor conocimiento de la asignatura, debido a la dispersión del alumnado, incapaz de mantener la atención. Por ello, este tipo de aprendizaje, expositivo-magistral provoca una visión superficial de nuestra asignatura. Aunque las metodologías activas puedan ralentizar el proceso de enseñanza, si con ellas conseguimos que el alumnado aprenda más, su uso está más que justificado.

Los beneficios de la aplicación de metodologías activas, han sido ya señalados en múltiples ocasiones por diversos autores, como Dewey (1982) y su principio de la experimentación o Freire (1989) quien resalta la importancia de la práctica para desarrollar el conocimiento. Es conocido que el uso de metodologías activas permite al alumnado incrementar su saber e ir descubriendo y comprendiendo la variedad y complejidad del mundo que les rodea. También puede despertar la curiosidad intelectual y además, estimula el sentido crítico, el pensamiento creativo y reflexivo, fomentando la adquisición progresiva de autonomía académica y personal. Fomenta las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.

Consideramos también importante el uso de las metodologías activas para ayudar a reconocer y desarrollar las inteligencias múltiples. Esta teoría fue desarrollada por Howard Gardner (1983) quien dijo “La educación que trata a todos de la misma forma es la más injusta que puede existir”. Esta afirmación puede estar influenciado por la lectura del libro de Rawls (1975) *Teoría de la Justicia* y su aplicación al ámbito escolar. El pensamiento central de Gardner se centra en ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Posteriormente Thomas Armstrong desarrollo estas ideas y creó un cuestionario que puede ser aplicado en el aula para reconocer el perfil de inteligencias del alumnado (ARMSTRONG, 1999).

4. Metodologías activas aplicables en el aula.

A continuación desarrollamos varios tipos de metodologías activas e incluimos una explicación y unos ejemplos de actividades para su realización en el aula. Estas actividades tienen un planteamiento interdisciplinar y tienen en cuenta, como base teórica, las inteligencias múltiples desarrolladas por Howard Gardner en 1983.

Hemos desarrollado diez tipos de metodologías activas, que varían unas de otras según el elemento o elementos que tomen como base. Así, hemos propuesto las siguientes metodologías, que pueden simultanearse y fusionarse unas con otras (Fig. 1).

METODOLOGÍAS ACTIVAS PROPUESTAS				
Visual	Mediante contratos	Por simulación	Cooperativo	Estudio de casos
Por resolución de problemas	Colaborativo	Por Exploración	Fraccionado	Digital

Fig. 1. Metodologías activas propuestas.

4.1. Metodologías basadas en el aprendizaje visual.

El aprendizaje visual es una metodología de enseñanza que utiliza un conjunto de herramientas visuales para ayudar a los y las estudiantes a pensar y a aprender de manera más efectiva. Estas herramientas pueden ser meramente visuales, con fotografías, dibujos o cuadros, o bien audiovisuales mediante vídeos o películas. Su utilización es muy útil para aclarar ideas y conceptos, al mismo tiempo que para representar la información. Las metodologías basadas en el aprendizaje visual se utilizan además para potenciar las habilidades del pensamiento.

Con esta metodología pretendemos que el alumnado analice y extraiga información de las imágenes que le ayuden a comprender la unidad y a aclarar sus pensamientos. Al mismo tiempo, a través de la representación gráfica de la información, será capaz de organizar, agrupar, procesar y priorizar información nueva o ya conocida, pudiendo ver cómo se conectan las ideas. Así pues, comprenderá nuevos conceptos y los integrará en su conocimiento de una manera más profunda.

A través de las metodologías basadas en el aprendizaje visual pretendemos reforzar la comprensión del alumnado, que sean capaces de identificar conceptos o ideas, reforzar su comprensión y clarificar su pensamiento.

El aprendizaje con base visual es además de gran utilidad en la Atención a la Diversidad, ya que está especialmente recomendado para fomentar y facilitar la comprensión y desarrollo del trabajo a alumnado con Trastornos del Espectro autista o Trastornos de Hiperactividad. Planteamos a continuación dos ejercicios de metodologías activas que han tomado como base el aprendizaje visual. Estos son:

And the Oscar goes to... El o la docente seleccionará una serie de sinopsis de películas relacionadas con el tema que se esté tratando. Los estudiantes elegirán la película que

crean que reflejan la unidad de didáctica más fielmente, en base a su sinopsis. La película seleccionada por mayoría será visualizada y debatida en la clase. A través de esta actividad los y las estudiantes podrán clarificar su pensamiento, al mismo tiempo que procesan y organizan la información obtenida a lo largo de la unidad didáctica. Los estudiantes verán reflejados los contenidos de la unidad en la película escogida. Esto les ayudará a absorber e interiorizar información.

Fotos que hacen la historia. Para reforzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica trabajada se entregarán a los alumnos y alumnas una serie de imágenes que representarán aspectos claves del tema. A través ellas elaborarán de manera libre un mapa conceptual o un diagrama visual. Con esta actividad serán capaces de trabajar ideas y conceptos, representar la información de manera jerarquizada, revelar patrones, interrelaciones e interdependencias. Los estudiantes pueden ver cómo se conectan las ideas además de estimular el pensamiento creativo. Se incitará a los y las estudiantes para que construyan y organicen su conocimiento. A medida que los estudiantes crean mapas conceptuales, ellos reproducen ideas utilizando sus propias palabras.

4.2. Metodologías basadas en el aprendizaje mediante contratos.

El uso de una metodología activa basada en el aprendizaje mediante contratos, supone la firma de un acuerdo entre docente y discente en el cual se concretan unos objetivos y condiciones que los firmantes deben alcanzar y respetar respectivamente. Se hace mediante la utilización de un documento y durante el proceso se lleva a cabo una negociación. Estos contratos tratarán de proponer a cada alumno o alumna las actividades de aprendizaje apropiadas a sus posibilidades y a sus intereses. Siguiendo a Przesmycki (2000: 17) el contrato “organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento”.

Este tipo de metodología, tiene sus antecedentes en Francia a partir de la década de 1960, con la llamada pedagogía institucional y en los ochenta con la pedagogía de la autonomía o la pedagogía del contrato (SANMARTÍ, 2001: 58-61). Lo que se busca es compartir responsabilidades y llegar a acuerdos entre todos los miembros que conforman el aula. Se suele utilizar en caso de desmotivación del alumnado, sobre todo cuando el clima del aula es negativo. Su uso puede ser positivo en cursos donde existe cierta pasividad en el aula.

Se pueden distinguir diferentes tipos de contrato según la finalidad y la intención del mismo. Así Przesmycki (2000: 133) distingue entre contrato didáctico, contrato de éxito, contrato de proyecto y contrato de resolución de conflicto. La realización de cualquiera de ellos lleva implícitos una serie de pasos, el primero es el análisis inicial de la situación, a continuación si formulan los objetivos a cumplir, posteriormente se negocia el contrato entre todos los individuos implicados y para finalizar una vez concluido se evalúa el contrato.

A través de una metodología activa basada en un contrato, se consigue que el alumnado se muestre más participativo e interesado, dado que ha jugado un papel en el proceso enseñanza-aprendizaje, un paso hacia la democratización de la educación. El contrato, proporcionan un esquema general, conocido por todos los firmantes, a partir del cual se puede partir y crecer. Fomentan la autonomía y responsabilidad del alumno para elegir cómo aprender, incrementando su motivación. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Además, promueven la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumnado. La actividad que proponemos partiendo del aprendizaje mediante contratos y la metodología activa es la siguiente.

El pacto de la clase. Se podría realizar un contrato para pactar la división de tareas y las responsabilidades de los diferentes miembros del grupo para llevar a cabo un trabajo conjunto. El grupo debe estar en consenso para más tarde dialogar con el tutor, de esta manera se fomentaría las capacidades lingüísticas y de debate del alumnado, el cual deberá ser capaz de mostrar sus argumentos de una manera cívica y razonada. Los participantes se comprometen a dedicar el tiempo, la energía y la reflexión necesaria para llevarlo a cabo la tarea encomendada. Cada uno de los miembros del grupo tienen una determinada responsabilidad. Al elegir su papel y hacer que el trabajo depende los unos de los otros, las tareas se vuelven más interesantes y relevantes. Además esta actividad potenciaría su autonomía, a la vez que se responde a los intereses de cada alumno.

4.3. Metodologías basadas en el aprendizaje por simulación.

La simulación es una forma de enseñanza-aprendizaje en donde los y las estudiantes están en contacto directo con lo que van a aprender en lugar de simplemente pensar en ello o de considerar la posibilidad de llegar a hacer algo con los conocimientos adquiridos. Sirve para introducir al alumnado en una problemática real. Podríamos

definir una simulación educativa como el aprendizaje, a través de la interacción, de un modelo basado en algún fenómeno o actividad (VALVERDE, 2010: 87).

Sería el ejército prusiano en el siglo XIX el primero en poner en práctica el aprendizaje por simulación, al no estar satisfechos con el modo habitual de reclutar oficiales. Comenzaron a utilizar la simulación y el juego para poder evaluar el comportamiento de cada candidato ante una situación determinada, en lugar de preguntarle oralmente lo que haría en tal circunstancia (ANDREU *et alii*, 2005).

Las metodologías basadas en el aprendizaje por simulación son útiles dado que favorecen la comprensión de ideas y conceptos que en principio puede resultar abstractos. Las simulaciones son útiles para situarnos en un lugar o en un tiempo donde sería imposible tener una experiencia directa. Son muy buenas para comprender procesos que están fuera de nuestro entorno vital (VALVERDE, 2010: 88).

Esta metodología enlaza con el estudio de casos del que hablaremos más adelante. Este tipo de metodologías se desarrollan con mucha facilidad en la educación no formal, como la que se ofrece en museos o talleres. Es muy costoso incorporar estos métodos al aula por la delgada línea que los separa del ocio puro y duro.

En las dos actividades que vamos a pasar a esbozar consideramos que la introducción de la perspectiva de género es interesante, se deben reconocer las funciones sociales que históricamente han estado relacionadas con las mujeres, tanto de reproducción como de producción. También se debe rescatar a mujeres que han sido significativas socialmente para la “Historia Oficial” (reinas, abadesas, nobles, artistas, científicas...), y afrontar su papel de manera realista, sin limitarse a los roles tradicionales de la actualidad. Es una forma de llenar el vacío que ha dejado tanto el *curriculum* como los libros de texto.

Ora et labora. Adopción de los roles de la Sociedad feudal. Se dividiría la clase en grupos que adoptarían el rol de cada uno de los estamentos. Los alumnos y las alumnas deberían buscar información acerca de sus grupos, presentar sus actividades e interactuar con los demás grupos en actividades propuestas por el profesor o profesora. Adquieren de una visión global de una realidad muy compleja.

No te cortes. Simulación del funcionamiento de una corte de la Edad Moderna, adoptando los roles de distintos personajes: rey, reina, mayordomos... Facilitando el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros y compañeras. Para su realización el alumnado deberá tener un conocimiento profundo del sistema que se quiere simular. Con estas actividades se desarrollarían también el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

4.4. Metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se utiliza en la enseñanza de una gran diversidad de materias educativas, tanto formal como no formal. De esta manera consideramos que gracias su flexibilidad, se puede aplicar en el ámbito de la Historia en la escuela. Este tipo de aprendizaje trata de romper con el individualismo tradicional de la enseñanza que supone actitudes competitivas y que solo benefician a unos pocos estudiantes. Básicamente se fundamenta en la división de tareas entre los componentes de un grupo. El profesorado debe asesorar al alumnado en este proceso a través de la selección de los contenidos, miembros del grupo, las tareas a realizar, la metodología a seguir, los procesos y los resultados que se pretenden alcanzar. Según Vygotsky el maestro o maestra debe promover el aprendizaje cooperativo y la participación guiada y es fundamental que se asegure de la participación activa de todos y todas sin que nadie haga el trabajo por otra persona ni aprovecharse de él.

La mediación del profesorado es la característica que le diferencia del aprendizaje colaborativo ya que en este el alumnado es más autónomo al tomar prácticamente todas las decisiones respecto a la elaboración de la tarea. Sin embargo, ambos modelos coinciden en el enfoque constructivista. En este sentido autores como Piaget y Vygotsky son fundamentales (RODRÍGUEZ, 1999). Con todas sus diferencias ambos realizaron aportaciones sobre el trabajo cooperativo y colaborativo. Por un lado Piaget observaba que después de la etapa egocéntrica, los sujetos construyen redes interpretativas y esquemas sobre el mundo que les rodea a través de la socialización. Es decir, al intercambiar opiniones se facilita las soluciones a un problema. Para este autor, el profesor debe jugar un rol de guía en este proceso, aunque fomentaría el aprendizaje individual.

Por su parte, Vygotsky considera que estos métodos son vitales para el desarrollo de procesos psicológicos fundamentales en el desarrollo de cada individuo como la memoria, atención, voluntad, autorregulación e inteligencia. A través de la colaboración y cooperación, los estudiantes se influyen y favorecen la adquisición de habilidades y destrezas.

Centrándonos en este método, el alumnado debe descubrir la materia y transformarla en conocimiento. Consideramos que la selección entre aprendizaje cooperativo y colaborativo debe basarse en la madurez del grupo escolar y también en base a los objetivos que queramos desarrollar con la actividad. También se puede optar por la transición desde el aprendizaje cooperativo hacia el colaborativo en la misma actividad

o dentro de la evaluación, ya que consideramos este progreso como positivo dentro del aula.

El trabajo cooperativo dentro del grupo es autónomo pero el resultado final es común. Por ello al mismo tiempo fomenta las relaciones interpersonales entre los alumnos y alumnas al tener que trabajar juntos y poner en marcha un trabajo grupal. Además puede ser positivo como impulso del sentido de la responsabilidad y la implicación del alumno con su grupo. En este tipo de aprendizaje se desarrolla tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal. Consideramos que estas características facilitan un clima inclusivo que aprovecha la diversidad en el aula y previene las conductas violentas ya que cada miembro del grupo puede desarrollar su potencial sin entrar en conflicto con el resto.

Hoy... hacemos Historia. A lo largo de varias unidades didácticas se propondría a los alumnos y alumnas la elaboración de un pequeño trabajo. En un principio, los estudiantes recibirán un guion por parte del profesor o profesora, en el cual se les oriente acerca de la distribución y puesta en común del trabajo; pero progresivamente, esta tutela disminuirá, para que los alumnos y alumnas aprendan a auto-gestionar su propio trabajo. De esta manera también se pueden trabajar las ausencias de ciertos sectores de la población en los libros de texto o la acusada ausencia de testimonios sobre mujeres.

4.5. Metodologías basadas en el aprendizaje a través estudio de casos.

Este método surgió como reacción al positivismo y a las metodologías cuantitativistas en algunas Ciencias sociales durante el siglo XX. En un primer momento se utilizó como método de investigación científica y pasó posteriormente a ser una técnica de enseñanza. En países del sur de Europa ha tenido menos éxito, no obstante su uso práctico es posible. Este tipo de metodologías suelen desarrollarse en los niveles académicos superiores, sobre todo en el ámbito universitario, pero consideramos su validez dentro de la escuela y la asignatura de Historia.

Esta metodología se basa en la presentación a la clase de ciertos acontecimientos, sucesos o problemas, bien reales o elaborados con carácter “realista”. El alumnado deberá estudiar y analizar el caso, para así aprender a enfrentarse a situaciones posibles y observar en ellas todos los elementos que la componen y las variables que pueden presentar. En el caso de la Historia, esta metodología es muy útil, ya que permite la comprensión de dinámicas históricas amplias a través de la generalización de casos concretos. Por lo tanto, estamos ante una metodología que plantea la realización

práctica de tareas complejas, promueve la autonomía y la iniciativa y requiere un pensamiento estratégico y en grupo.

En el caso de la asignatura de Historia, este sistema lo podemos anclar en una corriente de investigación histórica denominada “Microhistoria”, basada en el conocimiento de una época o fenómeno, a través del estudio pormenorizado de un elemento menor. Un libro que puede servir de referencia al docente es *El Queso y los gusanos* del historiador italiano Carlo Ginzburg. Tanto la lectura de esta obra como la utilización de este método, nos hace observar como la Historia se fundamenta en preguntas, problemas, curiosidades y misterios donde las respuestas pocas veces son absolutas.

Para desarrollar el estudio de casos, proponemos el siguiente modelo, el primer paso es la preparación individual en la que el estudiante debe resolver una serie de preguntas a través de un cuestionario. El segundo paso es un periodo de preparación en pequeño grupo en el que el objetivo es clarificar sus opiniones sobre los aspectos del caso y expresar puntos de vista al respecto. Posteriormente se realizará una discusión dentro del grupo, en el que el profesor o profesora actúa como moderador. El último paso es individual, en él cada participante reflexionará sobre lo aprendido y lo que ha sido significativo dentro del proceso.

Las principales ventajas de su uso es que potencia la enseñanza activa y facilita la comprensión de distintas posiciones frente a un mismo hecho. No obstante, no debemos olvidar los inconvenientes de este tipo de metodologías basadas en el estudio de casos, ya que son difíciles de construir y a veces resultan demasiado anecdóticas o singulares al primar lo lúdico frente a lo instructivo. Proponemos dos ideas que podrían ser interesantes para desarrollar en el aula.

Vidas cruzadas. Visionado de documentales seleccionados de la colección “Vidas cruzadas”, una producción de *La aventura de la Historia* en los cuales se contraponen las historias de personajes coincidentes en el tiempo. A raíz de éste visionado el alumnado deberá extraer las diferencias entre ambos personajes y la influencia de su contexto en sus acciones. A través de esta actividad se pueden observar los cambios en la concepción de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer a lo largo de la historia, comparándola con la actualidad. De esta manera se podría observar como lo femenino y lo masculino no son categorías eternas, sino productos socioculturales, construcciones sociales que evolucionan.

Encuentra las diferencias. Se plantea varios textos a los alumnos y alumnas sobre el mismo hecho histórico, pero desde corrientes historiográficas distintas, lo más opuestas

posibles. El objetivo es que observen la Historia, no como una verdad absoluta, sino como un discurso construido que, como tal, se puede modificar dependiendo del contexto social e ideológico en el que se encuentre.

4.6. Metodologías basadas en el aprendizaje por resolución de problemas.

El aprendizaje basado en problemas gira en torno a la resolución de un problema que interese a los alumnos y alumnas. En la actualidad, encontramos su utilización en la educación superior, sobre todo en ámbitos universitarios en los que la práctica y la resolución rápida de complicaciones son fundamentales, como medicina o enfermería. No obstante, consideramos que puede ser muy útil para el alumnado en edad escolar ya que la resolución de conflictos será una práctica diaria. Dentro de la asignatura de Historia, consideramos importante que el alumnado observe la multicausalidad de los hechos históricos y la subjetividad de los mismos, por lo que consideramos fundamental este tipo de aprendizaje.

Entre sus bases teóricas más importantes destaca la teoría constructivista, sobre todo los siguientes tres principios básicos. El primero es que para comprender y trabajar sobre un hecho histórico o situación real hay que tener en cuenta que cualquier fenómeno es un hecho multicausal, los factores ambientales, ecológicos y geográficos, deben ser atendidos. El segundo principio es que a través del planteamiento de una situación concreta se estimula el aprendizaje. Y por último, que el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno. Como objetivo principal encontramos la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico como parte fundamental del proceso de aprendizaje. En él el profesorado tiene un rol de facilitador, tutor, guía, co-aprendiz o asesor (ORTIZ *et alii*, 2003).

El alumnado ha de trabajar en pequeño grupo, aunque también se puede realizar de forma individual, facilitando el acceso de todos los estudiantes, de manera autónoma a la comprensión del problema y a las herramientas necesarias para su resolución. La curiosidad y el ingenio son dos de los elementos que los alumnos y alumnas desarrollan en esta modalidad de aprendizaje.

El problema de la aplicación de esta modalidad en la asignatura de Historia, es que ésta, por definición, se basa en el análisis de unos hechos ya concluidos. Por este motivo, la aplicación de este método de enseñanza podría orientarse principalmente hacia el descubrimiento de los alumnos y alumnas de ¿Cómo se hace la Historia? La labor de

una arqueóloga o arqueólogo, un paleógrafo o paleógrafa es un punto de partida viable para el desarrollo de este sistema.

En este apartado también se proponen dos actividades que podrían ser útiles en el aula, en ellas se les plantean una serie de problemas, se les facilita toda una documentación y será el alumnado el que tiene que dar soluciones, fomentando su aprendizaje y su espíritu crítico.

¿Qué harías tú? Los alumnos y alumnas leerán noticias actuales de periódicos y otras fuentes acerca de la situación actual del patrimonio histórico y artístico y los conflictos que se generan en torno a él. A raíz de esta documentación, los alumnos y alumnas deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Qué harías tú si fueras el responsable de Patrimonio? ¿Y si fueras un arqueólogo o una historiadora? ¿Qué argumentos utilizarías para convencer a la gente sobre la importancia de la conservación del patrimonio?

Como un rey/Como una reina. Se le presentarán al alumnado ciertas situaciones históricas reales, principalmente aquellos relacionados con momentos de crisis, y ellos, de manera personal o en grupo deberán tomar decisiones concretas que busquen solucionar los problemas planteados.

4.7. Metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo se basa en la construcción del conocimiento y la obtención de objetivos de manera grupal, entrando muy en relación con el aprendizaje cooperativo. El alumnado ha de comprometerse con su propio aprendizaje y el de sus compañeros, así como aprender a organizar el trabajo para obtener los resultados deseados.

Actualmente, la mayoría de artículos sobre aprendizaje colaborativo se orientan hacia el aprendizaje digital en la web (GARRIDO, 2003 y GARCÍA *et alii*, 2007). No obstante consideramos que sigue siendo fundamental el desarrollo de actividades cara a cara en el aula, para desarrollar positivamente las inteligencias emocionales y la sociabilización en el sentido en el que nos habla Vygotsky, sin despreciar el aprendizaje digital.

Mediante la aplicación de metodologías activas que toman como base el trabajo colaborativo, se consigue que el alumnado se apoye entre sí, en busca del mismo fin. Se consigue además que la organización del trabajo sea estructurada. Estas metodologías hacen que se establezcan relaciones sociales positivas. Las tareas al estar repartidas, hacen que cada miembro sea responsable de su trabajo y colabore en el de los demás. En una metodología activa basada en el aprendizaje colaborativo importa tanto el

resultado final, como el proceso que se llevó a cabo en su obtención. Partiendo de esta base las actividades que proponemos son las que siguen.

Profesores/as somos todos/as. Para esta tarea se escogería una Unidad didáctica sobre temas de actualidad. A ser posible, sobre un tema que los alumnos y alumnas hayan vivido. Sirve cualquier hecho histórico que tenga o haya tenido relevancia en los medios de comunicación (para que el alumnado esté familiarizado con el tema). El profesor o profesora entregaría a los alumnos y alumnas un esquema general de la unidad, unos materiales y un plan de trabajo que la clase deberá desarrollar y poner en común en asamblea, siendo capaces de analizar un hecho histórico con sus orígenes, desarrollo y consecuencias.

El debate. Se propondrá un tema de debate, proponiendo a los estudiantes dos temas enfrentados que deberán preparar, buscando sus puntos positivos y justificando su argumentación. La puesta en común de los argumentos de ambos equipos dará una imagen más completa de la unidad trabajada.

4.8. Metodologías basadas en el aprendizaje por exploración.

El aprendizaje por descubrimiento o heurístico se basa en el acceso al conocimiento del alumnado de manera autónoma. El docente debe conducir este aprendizaje, facilitando a los estudiantes el acceso a la información y la construcción de su propio conocimiento. Las teorías sobre el aprendizaje por descubrimiento surgieron hacia los años sesenta de la mano de Bruner, quien desarrolla el aprendizaje constructivista que se basa en el conocimiento por exploración. La principal ventaja de esta metodología es la motivación, la cual se alcanza debido a la curiosidad que se trata de despertar en el alumnado.

Con esta metodología se traslada el método científico a la enseñanza. Así, se promueve la autonomía de los estudiantes siendo los gestores de su propio aprendizaje. Además los alumnos y alumnas entran en contacto con fuentes de información de diferente naturaleza, interactuando entre ellos y con el medio para construir de manera coherente el conocimiento. Las actividades que planteamos basadas en el aprendizaje por exploración son las siguientes:

La escuela en la calle. Una propuesta sencilla del aprendizaje por descubrimiento o exploración puede basarse en la asistencia a museos y exposiciones. En estas salidas, clásicas en la enseñanza, pueden obtenerse grandes resultados, especialmente si son cuidadosamente preparadas, tanto por los docentes como por los y las estudiantes. La creación de expectativas en el alumnado en los días previos a la visita, pueden aumentar

su curiosidad y por tanto su implicación en la actividad. Esta actividad fomenta la puesta en contacto directa del alumnado con la Historia, ya que pueden ver algo físico y tangible que la representa.

La gaceta del ayer. Se propondrá a los estudiantes la realización de una serie de entrevistas sobre ciertos temas del pasado reciente en España. En clase se trabajarán las preguntas de manera personal pero con la tutela del enseñante. Estas preguntas se realizarán a personas de su entorno. Los alumnos y alumnas redactarán las respuestas y las expondrán en clase. Este trabajo puede realizarse de manera individual, por parejas o incluso por grupos.

4.9. Metodologías basadas en el aprendizaje fraccionado.

El aprendizaje fraccionado es una metodología que se basa en una forma de organización de la materia clásica y muy común en el campo de las Ciencias sociales, especialmente en la Historia. Consiste en dividir el global de la materia en epígrafes temáticos, tales como economía, cultura o sociedad.

Las ventajas del aprendizaje fraccionado se centran en la simplificación de la materia para su mejor comprensión. Además permite organizar los conceptos de manera que los estudiantes adquieran la capacidad de comprender el todo a través del conocimiento de sus partes. Conviene tener en cuenta que, aunque esta metodología aporta muchos beneficios a la comprensión global del temario, debemos ser cuidadosos en la organización de los epígrafes a tratar.

El profesorado debe analizar detenidamente el modo más adecuado de organizar la materia, huyendo de estereotipos y clichés. Frente a estos errores comunes, un tratamiento adecuado de las agrupaciones temáticas pueden ayudar a alcanzar objetivos en la educación en valores.

Esta metodología, aunque no puede ser considerada innovadora, puede ser abordada desde una nueva perspectiva para aplicarse de manera activa y fructífera en las sesiones.

Las actividades que proponemos en este sentido son las siguientes:

La unidad dividida. Se elegirán una o varias Unidades Didácticas adecuadas para dividir la temática en varios apartados o epígrafes. Se divide a la clase en 3 ó 4 grupos, según los epígrafes del tema y la cantidad de alumnos del grupo. A cada uno de los grupos se les asigna una temática para que trabajen en ella. Posteriormente los grupos expondrán ante la clase sus trabajos, para finalmente debatir las relaciones entre todos los aspectos abordados.

El trivial. La clase se dividirá en varios grupos a los que se les asignará un color que se corresponderá con un aspecto del tema (economía, sociedad, arte...). El grupo deberá elaborar preguntas relacionadas con este tema que después se pondrán en común y serán contestadas por el resto de la clase.

4.10. Metodologías basadas en el aprendizaje digital.

La popularización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), abre un mundo de posibilidades a los docentes para la dinamización de las clases. La cercanía del alumnado a los medios informáticos hace de ellos un medio atractivo y muy efectivo para la motivación hacia la asignatura. Aunque puede caerse en el uso de estos medios como mero apoyo para las actividades reservadas a horas no lectivas, estos medios pueden ser muy productivos para el desarrollo de las sesiones.

Es muy importante recordar que el uso de las TIC están especialmente indicado para el trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales, como en casos de hiperactividad, altas capacidades o algunos síndromes del espectro autista, Las TIC facilitan el trabajo autónomo, pero de una manera didáctica y con un medio y un lenguaje con el que los estudiantes están muy familiarizados.

Con la aplicación de metodologías que incluyan los medios informáticos se trabajará de manera especial las inteligencias intrapersonal e interpersonal. El acceso a la información en la red o el uso de herramientas virtuales puede orientarse tanto hacia un trabajo individual en el que el alumno/a deba autorregularse, como hacia un trabajo en equipo en el que los integrantes del grupo deban coordinarse y compartir información.

Algunos de los recursos con los que podemos contar para las metodologías de carácter informático son el uso de blogs, la creación y consulta de wikis o enciclopedias y la consulta y uso de plataformas educativas o de *e-learning*, entre otros. El mayor problema que presenta esta modalidad de aprendizaje es que hace necesaria una infraestructura tecnológica adecuada a la que no siempre es posible acceder. Las actividades que proponemos son las que siguen:

Más allá de Wikipedia. El principal objetivo de esta actividad es "forzar" al alumnado a hacer una búsqueda exhaustiva y selectiva en la red. Se plantearán unas cuestiones a la clase que deberán resolver mediante la búsqueda de información en internet, pero, sin permitir el acceso a ciertas páginas seleccionadas por el profesor o profesora, de entre los más populares de la red. Un buen recurso para evitar el uso de estos sitios web es la búsqueda de cuestiones muy concretas que no se puedan encontrar en cualquier página. Para evitar que la actividad sea excesivamente complicada se pueden recomendar

ciertos sitios de calidad (páginas institucionales, blogs, diccionarios...) en los cuales encontrarán la respuesta, familiarizándose con estos recursos y con la crítica a las fuentes de internet.

Construyendo una Wiki. En esta actividad se propondrá al alumnado la redacción de un texto en el que se desarrolle un tema de contenido histórico. La estructura del texto seguiría las pautas propias de un artículo de enciclopedia, inspirándose en enciclopedias on-line. Para el desarrollo de esta actividad deberán informarse sobre el proceso de selección y verificación de la información aportada. Esta actividad contribuirá a que desarrollen una visión crítica en la selección de contenidos, así como valorar la complejidad del proceso de escritura de la Historia. Esta actividad facilitará también el trabajo de temas transversales como la educación en la igualdad, pudiendo escribirse biografías de mujeres ilustres, claramente en inferioridad en el estudio histórico tradicional.

5. Conclusiones

La práctica profesional del docente, como recoge Palomares “debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar –y no imponer ni sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento” (PALOMARES, 2011: 593).

La metodología activa se muestra como un instrumento interesante para planificar y desarrollar las clases. Que el alumnado pase de ser un elemento pasivo a un elemento activo facilitará su atención, motivación e interés por la asignatura. No obstante, la participación del alumnado puede hacer más lento el desarrollo conceptual de las clases. En una asignatura con una carga curricular tan teórica, puede provocar que no se puedan impartir los contenidos planteados en la programación. Además, siguen siendo necesarias las clases expositivas del profesor o profesora, donde se den las claves teóricas de las que el alumnado deba partir para poder desarrollar todas las actividades. Por lo tanto, la inclusión de metodologías activas, no sugiere la eliminación del sistema expositivo, sino su combinación con actividades de otra naturaleza.

Las y los docentes, se encuentran altamente condicionados por muy diversos factores, tales como la que pertenecen, sus objetivos y programas, financiación, relaciones con el entorno, recursos... Por tanto, para transformar las tradicionales metodologías, se precisa reducir el número de alumnos por clase e introducir cambios en la organización

de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizajes, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo que promueva la respuesta a la diversidad (PALOMARES, 2011: 596).

Hoy en día se exige a los y las docentes la implementación en su práctica diaria de una metodología activa. Sin embargo, no siempre existe claridad acerca de qué significa esto para el trabajo cotidiano en el aula. La relación pedagógica enmarcada en las prácticas tradicionales, a pesar de la renovación de enfoques que centran el proyecto educativo en el alumno y alumna, permanece en algunos casos dominada por unas metodologías atrasadas.

La actual necesidad de dar solución a los desafíos de la calidad y equidad debe reflejarse en una didáctica que desarrolle dinámicamente escenarios para la acción del alumno o alumna en la elaboración del conocimiento.

Creemos que la aplicación de metodologías activas es en la actualidad más necesaria que nunca. Además, los objetivos que buscamos no son otros que motivar, valorando el contexto y el sentido del aprender, valorizando el carácter personal del aprendizaje. Informar, considerando la importancia del desarrollo anterior del conocimiento y los recursos a disposición (en lo ambiental, materiales, textos, tecnologías, etc.). Activar las competencias de mayor complejidad, para favorecer el cambio conceptual y no exclusivamente el aumento de datos a almacenar. Interactuar para favorecer el trabajo cooperativo de construcción de los conocimientos. Y finalmente, producir y materializar un proyecto personal, ligado a valorar el rol de la reflexión en el aprendizaje

Este tipo de metodología, creemos que es la demandada por la sociedad. Trata de ser una respuesta creativa frente a la incertidumbre y trata de, por encima de todo, otorgar al alumnado las habilidades y los conocimientos para desenvolverse con maestría en el complejo mundo del siglo XXI.

Bibliografía

- Andreu, M. A., García, M., y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI, 55, 34-38.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial,
- Arostegui, J. (2001). *La explicación y la representación de la Historia. La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Collazos, C.A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, volumen 9, 2, 61-76.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fernández, A. (2004a). Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 8, 111-124.
- Fernández, A. (2004b). “El género, categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En I. Vera Y D, Pérez I. Pérez (Ed.), *Las Tics y los nuevos problemas* (pp. 565-583). Alicante: Asociación de Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.
- Fontana, J. (1998). La Historia en el tercer milenio. *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*, 22, 1998, 169-180.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2005). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad del País Vasco: SPDECE.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Garrido, L. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje online. *Comunicar*, 21, 49-55.
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 227-247.

- Gómez, A. L. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Colección Investigación y enseñanza.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia*. Murcia: Geu Editorial.
- Ortiz, J., González, A.G., Marcos, A.P., y Victoria, M., (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Real Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, 2, 79-85.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- Querol, M. Á. (2010). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Madrid: Akal.
- Querol, M. Á., y Hornos, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: estudio de cinco casos. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 13, 135-156.
- Querol, M. Á. (2013). Las mujeres en los discursos y representaciones de la Prehistoria: una visión crítica. *Política y género en la propaganda en la Antigüedad*. Gijón: Trea, 63-80.
- Rawls, J. (1975), *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, 3, 477-489.
- Sanmartí, N. (2001). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó, 55-69.
- Santos, F., y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *Clío*, 37, 1-14.

- Tunning, Proyecto (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tusquets, J. (1961). Metodología activa y maduración síquica del universitario. *Revista de Educación*, 126, 169-172.
- Valdeón, J. (1998). ¿Qué Historia enseñar? *Cuadernos de investigación histórica*, 22, 181-190.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.