



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2017-2018

SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE ESPACIOS ESCOLARES PARA SU APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA TEORÍA Y CASOS PRÁCTICOS

**ABOUT THE TRANSFORMATION OF SCHOLAR SPACES FOR ITS DIDACTIC
USE FOR THE SUBJECT OF HISTORY
THEORY AND PRACTICAL CASES**

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

APELLIDOS Y NOMBRE: Gonzalo Fernández Retuerto

DNI: 02732105-G

TUTORA DE LA UNIVERSIDAD: Irene Laviña Pérez

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado ·
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y
Matemáticas

CONVOCATORIA: Junio

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen. | 1 |
| Abstract. | 2 |
| 1. Planteamiento y justificación. | 3 |
| 2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión. | 5 |
| 2.1. La importancia del espacio escolar. | 5 |
| 2.2. Crisis en la didáctica de la Historia. | 14 |
| 2.3. Innovaciones pedagógicas y didácticas. | 18 |
| 3. Objetivos. | 22 |
| 4. Metodología. | 23 |
| 5. Resultados. | 25 |
| 5.1. Desarrollo de la actividad realizada en el centro. | 25 |
| 5.1.1. Resultados del desarrollo de la actividad | 26 |
| 5.1.2. Propuestas de mejora de la actividad desarrollada | 26 |
| 5.2. Nuevas propuestas sobre la transformación de espacios escolares. . | 30 |
| 5.2.1. Preguntas al profesorado sobre las dinámicas diseñadas | 32 |
| 6. Discusión de los resultados. | 35 |
| 6.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de trabajo. | 36 |
| 7. Conclusiones. | 38 |
| 8. Bibliografía. | 39 |
| 9. Anexos. | 44 |
| Anexo 1. Rúbrica de evaluación de la carta. | 44 |
| Anexo 2. Cuestionario 1. | 45 |
| Anexo 3. Cuestionario 2. | 45 |
| Anexo 4. Cuestionario 3. | 46 |
| Anexo 5. Cuestionario 4. | 47 |
| Anexo 6. Cuestionario 5. | 48 |
| Anexo 7. Cuestionario 6. | 49 |

RESUMEN

El presente TFM busca poner el foco de atención sobre un espacio habitualmente olvidado a la hora de hablar de la Educación en la etapa de enseñanza secundaria: el espacio escolar. Consideramos que, sin duda alguna, el mismo debe ser tenido en cuenta a la hora de hablar de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado no sólo por el elevado número de horas que los adolescentes pasan en él, sino también por el potencial didáctico que poseen.

Ello se relacionará con una cuestión que necesita de una perentoria solución: los problemas en la didáctica de la Historia. La enseñanza de la Historia se halla en una encrucijada y no sólo por los contenidos que se imparten, sino también por cómo se imparten. En este trabajo se propone una alternativa para una enseñanza de la Historia habitualmente vista por el alumnado como una asignatura densa, aburrida y con pocas posibilidades de aplicación práctica; una propuesta que pasa por implementar dinámicas alternativas basadas en pedagogías diferentes al modelo tradicional positivista, como la empatía histórica o el *learning by doing*.

Para ello, se ha procedido a la realización de dos tareas. En primer lugar, una revisión de la literatura científica que versa sobre estas cuestiones. Y, en segundo lugar, al análisis, ampliación y elaboración de propuestas dinámicas concernientes a la transformación del espacio escolar con fines didácticos para la asignatura de Historia, cuya validez se ha comprobado mediante un estudio de campo que incluye encuestas a profesores y alumnado.

Palabras clave: espacio escolar, didáctica de la Historia, empatía histórica, metodologías alternativas.

ABSTRACT

This final master's thesis seeks to focus the attention on a space which has been often forgotten when talking about Education in secondary school, which is the scholar space. Undoubtedly, we believe that it must be taken into account when referring to the teaching learning-process of the students, not only due to the high amount of time that they spend in it, but also because of its potential didactic use.

This will be related to a question that is in need of a peremptory solution: the problems of the didactics of History. The teaching of History is in a crossroads not only due the contents that are taught, but also for how they are taught. In this project, it is proposed to give an alternative to that usually way of teaching History which is considered to be dense, boring and non-practical; a proposal which will consist in the implement alternative dynamics based on different to the traditional positivist model, such as historical empathy or learning by doing.

In order to do this, we have proceeded to the realization of two tasks. Firstly, the review of the scientific literature that covers this questions. Secondly, the analysis, expansion and elaboration of the dynamics proposed related to the transformation of scholar space for its didactic use for the subject of History, of which validation has been verified through a field study based on surveys carried out among students and teachers.

Key words: scholar space, didactic of History, historical empathy, alternative methodologies.

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

La idea de este trabajo de fin de máster (que denominaremos de aquí en adelante TFM) surge durante la realización de mi período de prácticas en el colegio Obispo Perelló. Este centro está plenamente volcado en que cada generación, clase o grupo, deje huella de su paso por el colegio mediante la decoración las aulas, los pasillos o incluso los patios. El objetivo de ello es crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, mediante el reforzamiento de lazos entre el alumnado, también en el claustro y, sobre todo, entre el claustro y el alumnado.

Una de las ideas que el colegio tiene en desarrollo es transformar espacios concretos del centro con una vocación claramente pedagógica. La idea parte del departamento de Ciencias Sociales, en el que, gracias a la cooperación existente entre los diferentes profesores de cada asignatura para cada ciclo, se han podido poner en marcha diversos proyectos concernientes a diferentes temas de cada curso. En concreto, se han diseñado varias propuestas con ese fin pedagógico al que aludimos, una de las cuales ha podido ser utilizada durante mi estancia como docente en prácticas en el centro.

La primera de dichas propuestas es la recreación de una *domus* romana, con sus diferentes estancias y elaborada de la manera más fiel posible. La segunda propuesta es la creación de una cabaña o cueva prehistórica. Por último, se encuentra la propuesta que, durante mis prácticas, tuve oportunidad de ver empleada: la recreación de una trinchera del frente de batalla de la Primera Guerra Mundial.

Con esta serie de propuestas educativas del centro, surgió la idea de dotar de una fundamentación teórica a las mismas. Ello se debe a que el centro tiene la concepción de que realizar estas dinámicas funcionan y favorecen la motivación y el aprendizaje del alumnado. No obstante, nunca antes se había propuesto dotar de un componente de científicidad lo realizado. Por tanto, consideramos que, si bien se trata de dinámicas que aún se encuentran en desarrollo, es conveniente dotar de un buen planteamiento teórico a las mismas. Con ello nos referimos a no limitarnos a aplicar simplemente el sistema de ensayo y error, sino a ocuparnos también de la búsqueda de antecedentes y de otras experiencias que certifiquen que la puesta en práctica de este tipo de dinámicas es beneficiosa para el alumnado.

Este trabajo surge pues, de la puesta en práctica de una dinámica alternativa para la enseñanza de la Historia (la transformación de los espacios escolares con fines pedagógicos) y de la necesidad de dotarla de una fundamentación teórica. Para ello se

evaluará la realización de una de las dinámicas; analizando y valorando posibles propuestas de mejora para el futuro. A su vez, también se fundamentarán nuevas dinámicas para el aprovechamiento del espacio de una forma, como decimos, didáctica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Habiéndose planteado el problema a tratar en el presente TFM, el presente apartado tiene como objetivo realizar el estado de la cuestión relativo a los dos aspectos que consideramos clave en él.

El primero de los mismos se refiere a la importancia del espacio escolar. Una parte fundamental del trabajo a desarrollar consiste en el análisis del papel que éste juega en la enseñanza y aprendizaje del alumnado, por lo que creemos necesario traer aquí un compendio de fuentes primarias y secundarias referidas a la literatura que versa sobre ello para proceder a su revisión. Será necesario realizar, en primer lugar, un análisis sobre el papel que el espacio escolar juega hoy día en las sociedades postindustriales.

El segundo consiste en analizar los problemas que hoy día presenta la enseñanza de la asignatura de Historia, cuya solución pasa por el diseño de nuevas metodologías y recursos. Es lo que algunos especialistas han denominado “la crisis en la enseñanza de la Historia”.

La conjunción de ambos permitirá dotar al trabajo de una fundamentación teórica que servirá de base para el objetivo principal ya mencionado: la transformación de ciertos espacios escolares con fines didácticos para la enseñanza de la Ciencias Sociales.

2.1. La importancia del espacio escolar

El universo educativo comprende multitud de espacios, dimensiones y actores que deben ser tenidos en consideración a la hora de formular nuevas propuestas que traten de mejorarlo.

No son pocos los autores que señalan que, en vista de las dimensiones tan profundas y variadas que alberga la educación, deberíamos ampliar nuestro horizonte a la hora de diseñar nuevas propuestas curriculares. Un ejemplo lo constituye Luque Domínguez, quien sintetiza las dimensiones educativas en dos: la dimensión psicobiológica y la dimensión sociocultural, detalladas en el siguiente cuadro:

| DIMENSIÓN PSICBIOLÓGICA | DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL |
|---|---|
| Educación como desarrollo interno | Educación como ayuda externa |
| Interés en los procesos internos: maduración, crecimiento. | Interés en los contextos: interacciones con el medio. |
| El ser humano señala la dirección de su propio desarrollo. | Destaca el carácter histórico del ser humano. |
| La educación entendida como proceso de personalización (conquista de la autonomía). | La educación entendida como proceso de socialización (optimización de pautas culturales). |

Cuadro 1. Las dimensiones del proceso educativo. Fuente: Luque Domínguez (1995, p. 50).

Si bien ambas dimensiones se encuentran separadas, Luque Domínguez encuentra una fuerte interdependencia entre las mismas, que hace necesario un enfoque integrador en la acción educativa de ambas dimensiones. Ello deriva, en palabras del pedagogo, en la necesidad de “contemplar nuevos espacios de acción-formación-participación” (1995, p. 51).

En nuestro trabajo no consideraremos espacios donde desarrollar una educación no formal, algo que se argumentará al final del mismo. Hemos optado por desarrollar una línea de investigación que se interese por esos nuevos espacios de acción-formación-participación a los que alude Luque Domínguez, pero siempre dentro del edificio escolar. Ello hace, por tanto, que hablemos aquí de educación formal; aunque quizá algunas veces sea matizable, como se expondrá posteriormente.

Entendemos por educación formal aquella que: “está institucionalizada, de manera intencional¹ y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos y que, en su totalidad, conforman el sistema educativo formal de un país”.² Es decir, que la educación formal hace referencia a todos los planteamientos educativos recogidos en el currículo de cada asignatura desarrollados en un determinado lugar: la escuela. Sin embargo, más que en el currículo, donde queremos poner el foco es precisamente donde indica el título del presente apartado: en los espacios escolares.

¹ Intencional quiere decir que tenga siempre un objetivo claro de obtención de conocimientos, habilidades y/o competencias.

² *Is institutionalized, intentional and planned through public organizations and recognized private bodies and, in their totality, make up the formal education system of a country.* Extraído de: <http://uis.unesco.org/node/334633>

Los espacios escolares, que pueden recibir numerosos nombres como el de Instituto, centro escolar, escuela, colegio, etc., responden a un objetivo básico: servir como lugar para la educación del alumnado. Domènech y Viñas los han definido de la siguiente forma:

“Lugar[es] en el que la comunidad educativa reflexiona, con el único objetivo de conseguir un crecimiento intelectual, personal y humano del conjunto de alumnos y alumnas y para saber cuáles son los conocimientos relevantes y significativos que necesitan para conseguir su integración con éxito en la sociedad actual”. (1997, p. 19).

No obstante, si bien este es un objetivo básico, la escuela es mucho más que un simple edificio en el que se imparte clase. Como afirma Heras Montoya (1997): “Es un edificio y una sociedad. Y por eso mismo hay que preguntarse continuamente: ¿De qué tipo de ambiente dispone esta sociedad o Comunidad Escolar? ¿Es agradable? ¿Es estimulante? ¿Es seguro?” (p. 64).

Una vez hechas estas preguntas, pasamos a tratar de contestarlas, creyendo necesario para ello recordar la concepción de la escuela y del espacio escolar desde finales del s. XVIII.³

El modelo tradicional de escuela concibe a la misma como si de una cárcel se tratara. La afirmación puede parecer (y en realidad lo es) contundente. No obstante, para ajustarse totalmente a la realidad, necesita de una explicación.

La cárcel en el Antiguo Régimen era entendida como lugar de retención, un espacio del que el reo no podría escapar con el único objetivo de que no huyese hasta que fuese enjuiciado. Así, la privación de libertad se convertía en un valioso instrumento de control de masas para el poder imperante. No sería hasta el siglo XIX cuando el modelo de cárcel reformadora para la totalidad de la sociedad surgiese. Si afinamos y decimos “para la totalidad de la sociedad” es porque la cárcel para la mujer sí que tenía, ya desde el siglo XVII, un “afán moralizador”. Como afirma Torrecilla Hernández (2008):

“La causa de este especial trato hacia la mujer radica en el estatus social y moral que se le concede y que la equipara a los niños. Como ellos, dirán, es impulsiva y por lo

³ Si nos remontamos a esta fecha es porque será a partir de 1789 y gracias al significado que tiene la Revolución Francesa cuando podemos pasar a hablar de la enseñanza como institución estatal. No debemos perder de vista que se trata de una fecha simbólica, pues las vicisitudes de cada Estado a la hora de conseguir nacionalizar su educación y hacer que ésta dejase de ser un patrimonio exclusivo de la Iglesia predominante en su territorio marcarán el proceso y el objeto de estudio de manera determinante.

tanto necesitada de tutela y reforma; como ellos, nace propensa a la maldad y a la corrupción que truhanes y alcahuetas imponen desde la calle”. (p. 81).

Así pues, la escuela decimonónica, como decimos, es conceptualizada como si de una cárcel se tratara, pero una cárcel para mujeres. En el siglo XVIII se potencia esto para satisfacer las necesidades de una nueva élite: la burguesía. Su miedo a la revuelta social la hace requerir del uso, potenciación y reforma de mecanismos de control ya existentes, en este caso, las escuelas. De esta forma: “se encerrará a los niños como se encierra a la pobreza vagabunda: para transformar su conducta, reformarlos, hacerlos dóciles al poder imperante” (Torrecilla Hernández, 2008, p. 81).

Ello va en plena sintonía como la idea imperante de la prevención que “para el control y gobierno de las poblaciones ociosas [...] pretenden los distintos gobiernos tanto de los ilustrados como [de] los reformadores burgueses. Y se previene con dos formas: con la vigilancia y la educación”. (Torrecilla Hernández, 2008, p. 85).

En relación con ello se encuentra la arquitectura dominante tanto la escuela como de la cárcel. Como analogía, aunque por supuesto matizable en relación a los objetivos del profesorado, podríamos afirmar que el carcelero sería el profesorado, que se encargaría de mantener el orden y la disciplina en todo momento y en todo lugar, ya sea en los pasillos, las aulas o los patios. Ello se conseguiría gracias a la ausencia de barreras físicas, lo cual posibilitaría una omnipresencia de los docentes en la escuela. El filósofo inglés del s. XVIII Jeremy Bentham (1995) propuso los panópticos como solución arquitectónica para organizar tanto escuelas como cárceles. No obstante, la tipología arquitectónica que elaboró Bentham no se ha llegado a aplicar para las escuelas, pero sí lo que con ella se pretendía y que queda afianzado en el ambiente austero, poco acogedor y nada proclive a la conexión con el espacio que, a día de hoy, mantienen numerosos centros escolares. Se trata de un modelo que algunos autores han denominado “escuela-cuartel”:

“La escuela-cuartel, con el austero pasillo al que dan las aulas-celdas, el pequeño patio casi siempre oscuro e incómodo, la falta de espacios adecuados fuera del aula, es un concreto resultado arquitectónico de una concepción educativa que limitaba la movilidad de los niños a levantarse y sentarse mecánicamente en su propia silla, y les proyectaba exclusivamente a recibir la lección impartida desde la tarima” (Alfieri, 1976, p. 463).⁴

⁴ Cit. En: Heras Montoya, 1997, p. 54.

Fernández Enguita (1990) resume a la perfección el sentir del alumnado en este tipo de escuela:

“El espacio de la actividad no escapa menos al control del alumno. Desde la segregación entre lugares de trabajo y recreo hasta la carencia de un espacio verdaderamente propio, pasando por la prohibición de transitar por ciertos lugares a ciertas horas, todo le recuerda que el espacio escolar no le pertenece, que no puede moverse libremente por él” (p. 104).

No obstante, ese modelo de escuela-cuartel empieza ya a verse cuestionado desde finales del s. XIX y principios del XX por tres motivos. En primer lugar, las nuevas concepciones intelectuales que postularon la necesidad de relacionar el currículo con la experiencia investigadora. Ello permitía reorganizar el aula y los espacios escolares de acuerdo con las nuevas necesidades, como por ejemplo la concepción de una mayor libertad curricular para potenciar la investigación entre el alumnado. En segundo lugar, por las nuevas perspectivas psicológicas traídas de la mano de especialistas de la corriente cognitiva, que influyeron sobremanera en la organización del alumnado y del aula.⁵ Por último, destacarían preocupaciones de signo político, que indudablemente también influyen en la reorganización de la escuela.⁶ (Heras Montoya, 1997). Un estudio de la evolución del espacio escolar para el caso de nuestro país lo realiza el profesor Ruiz Ruiz (1994), prestando especial atención a la influencia del mismo en el desarrollo del alumnado.

Si el espacio escolar debe ser tenido en cuenta en consonancia con las tendencias arriba mencionadas es debido a que:

“El edificio escolar y sus instalaciones forman parte de la dimensión contextual del proceso enseñanza-aprendizaje en calidad de lugar especializado. El espacio escolar es un ambiente construido sobre el que se ejercen decisiones didácticas y como tal debe formar parte de los proyectos curriculares, incluyéndose en ellos como una variable de organización, en la que confluyen diversas opciones tomadas previamente sobre otros elementos del diseño: objetivos, contenidos, actividades, material, etc. (Suárez Palos, 1987, p. 302).

La importancia de los aspectos funcionales (tales como la arquitectura, las condiciones de luz, ventilación, ruido, aislamiento y demás) a la hora de influir en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, sí han sido estudiados con detenimiento. Sirve el ejemplo de Heras Montoya (1997), quien recoge y sintetiza numerosas teorías acerca

⁵ Trabajos de psicólogos tales como Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vigotsky o el precursor de la corriente John Dewey.

⁶ Donde destacarían Paulo Freire o Peter McLaren.

de esto. Sin embargo, se torna necesariamente perentorio para nuestro objeto de estudio señalar que hay un aspecto que no se ha tenido en cuenta tanto como se debería. Nos referimos a la estética del espacio escolar.

Gutiérrez Pérez, una de las pocas investigadoras que ha trabajado sobre este tema, señala que hay un importante vacío en torno a lo que ella denomina “criterios estéticos”.

Según la autora, el vacío es percibido, en primer lugar, en la legislación, pues ni en las reglamentaciones del siglo XX, tal y como recoge Ruiz Ruiz (1994), ni en la última normativa relativa a la construcción de edificios escolares se hace referencia alguna a esta cuestión (REAL DECRETO 132/2010). Gutiérrez Pérez (1998) afirma que en la normativa “los márgenes son bien amplios, ya que el único criterio es el de la integración del centro en el ambiente al que pertenece”; y además hace referencia a la flexibilidad de la norma “ya que una cosa es la legislación y otra su cumplimiento” (p. 27). Señala así mismo la profesora que:

“la realidad de los centros demuestra que esta amplitud en los márgenes de la estética, su diversidad y su escasa definición no son, precisamente, un estímulo para el diseño de las escuelas, sino que, por el contrario, existe una falta de atención hacia este componente, a pesar de su incidencia sobre la imagen de los centros y sobre la propia actividad escolar” (p. 27 – 28).

Es decir, que ese modelo de escuela-cuartel al que aludíamos con anterioridad, en el aspecto estético, no se ha logrado subvertir de manera generalizada aún. Apunta Gutiérrez Pérez dos razones: “la falta de interés por el tema y la falta de recursos económicos”, dotando de mayor importancia a la primera causa (p. 28). El hecho de que sean criterios estéticos y no estén recogidos de manera explícita en el currículo es lo que podría dar lugar a matizar el hecho de que nos refiramos en exclusiva a un objeto de estudio inserto en el campo de la educación formal; pues podríamos también estar hablando de un tipo de educación informal,⁷ aunque, como veremos más adelante, no se ajustará a esta definición de manera total.

Y, en segundo lugar, el vacío también se percibe en las investigaciones sobre el tema. No obstante, en la última década podemos constatar un ligero aumento de las

⁷ Entendida como un tipo de educación que no está organizada, no tiene objetivos en términos de progresos educativos y no es intencional desde el punto de vista del educador. A menudo se la conoce como un tipo de aprendizaje mediante la experiencia o como experiencia en sí misma. Conceptualización extraída de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

investigaciones sobre este tema, pero debemos señalar que el enfoque de estos trabajos hace que no se ajusten totalmente a lo que buscamos con nuestro trabajo.

En primer lugar, encontramos trabajos dirigidos en exclusiva a una toma de conciencia sobre el aspecto estético del espacio escolar. Es el caso de Crespo Comsesaña y Pino Juste. Las investigadoras concuerdan con los postulados aquí presentados, afirmando por ejemplo que “la escuela debe ser un lugar acogedor, bonito y cómodo donde los niños puedan participar en su cuidado y sentir su decoración como verdaderamente propia” (2010, p. 489). Así mismo, opinan que el espacio debe ser considerado

“como una categoría que excede los aspectos materiales y físicos [lo que conduce a] empezar a pensarlo como un determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones y aprendizajes [esto es, a ser visto como] una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en el aula” (2010, p. 488).

Su objeto de análisis es, pues, el de “estudiar la cualidad estética en el espacio físico de la escuela” (2010, p. 489), que resuelven gracias a su trabajo de campo en el que observan que los espacios escolares no han sido diseñados para ser estéticos. No obstante, su artículo para nuestro trabajo no es exactamente lo que buscamos, pues no se proponen aplicaciones didácticas para el espacio escolar al centrarse exclusivamente en la estética del mismo.

Ocurre lo mismo en el trabajo de Errázuriz-Larraín (2014). En su estudio sobre la estética cotidiana del entorno escolar como factor influyente en el mejoramiento de la calidad de la educación, reflexiona sobre las condiciones materiales y estéticas del mismo. Pero, como decimos, no existe una reflexión sobre la aplicación didáctica del propio espacio escolar, sino que se centra en realizar un análisis sobre la estética cotidiana del entorno escolar y los beneficios para la enseñanza-aprendizaje que de su mejora se obtendrían.

Por otra parte, Laorden Gutiérrez y Pérez López han conseguido aunar estas ideas sobre la estética de la escuela y su aplicación con fines didácticos. De esta forma, entienden que

“el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores” (2002, p. 134).

Estas investigadoras plantean así mismo el hecho de que el espacio escolar no tiene que verse reducido en exclusiva al aula: “cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas” (2002, p. 134). Abogan, pues, por el aprovechamiento de otros espacios como los patios o los denominados espacios *in-between*, como pasillos o zonas de paso. Su trabajo alberga una serie de planteamientos interesantes sobre la necesidad de formar al profesorado para la utilización del espacio escolar con estas intenciones, pero concretan que esto debe hacerse para el caso del profesorado de Educación infantil y primaria.

Gabriela Augustowsky (2004) se sitúa en la misma línea. La profesora utiliza estas ideas sobre la importancia de la estética del espacio escolar y las dota de una aplicación didáctica clara. En este caso, el del empleo de las paredes del aula y de la escuela para que el alumnado pueda utilizarlas y/o transformarlas con fines pedagógicos bajo las directrices del profesorado. Su trabajo, que sin duda ha aportado buenas ideas para la realización de este trabajo, está dirigido, no obstante, a la Educación infantil y primaria.

El proyecto del bosque de Z_Oma, del vallecano CEIP Manuel Núñez de Arenas, (recogido en Vergara Ramírez, 2016) constituye a su vez un buen ejemplo sobre el aprovechamiento y transformación del espacio con fines didácticos. Pero una vez más, su aplicación está destinado a la Educación infantil y primaria.

Estos trabajos reseñados contienen aplicaciones didácticas para los espacios escolares, destacando la importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que para el alumnado tienen. Pero como decimos, adolecen de algo que en nuestro trabajo se busca, que es el de la propuesta de esta dinámica, pero para la educación secundaria. Más concretamente, como especificamos en el propio título de nuestro trabajo, para la asignatura de Historia. Se percibe, a la luz de la investigación realizada, que la idea de transformar el espacio escolar está muy presente en estas etapas de la educación, pero el paso a la educación secundaria supone la pérdida de la puesta en práctica de estos proyectos.

Laorden Gutiérrez y Pérez López (2002) tratan de dar una explicación para el hecho de que sea en las aulas de educación infantil donde se den estas novedades metodológicas y didácticas. Afirman que si es en las aulas de esta etapa “donde se encuentra más innovación educativa y dónde más utilizados están los distintos espacios escolares desde un punto de vista versátil y flexible” es debido a “las características específicas que marcan estas edades: grupos muy heterogéneos en cuanto a nivel de

madurez, necesidad constante de actividad, no haber adquirido técnicas instrumentales básicas, etc.” (p. 137). Sin embargo, estas explicaciones también pueden ser utilizadas para el alumnado de la ESO, al que también se le sumarían los cambios físicos propios de la pubertad y la adolescencia y un mayor grado de desarrollo cognitivo (Moreno, 2010).

Un investigador que ha trabajado con esta dinámica para niveles superiores a la Educación primaria y ha dejado constancia académica sobre ello ha sido el profesor José Luis Gurruchaga Román (1995, 1999, 2001). Gurruchaga, arqueólogo y profesor de un colegio concertado de Madrid, se ha situado a la vanguardia de la aplicación de nuevas didácticas para la enseñanza de la Historia, relacionadas siempre con el aprovechamiento de los espacios escolares. En su caso, como arqueólogo, su vocación ha sido siempre acercar esta disciplina a su alumnado. Justifica el profesor su puesta en práctica de estas dinámicas al decir que “acercar la Prehistoria y la Historia Antigua a través del contacto directo puede convertir los conocimientos en algo vivo, que muchas veces por su lejanía resultan abstractos”; así pues, prosigue: “conectamos con la arqueología experimental” (1999, p. 16). Sus experiencias han sido varias, como por ejemplo transformar una parte del patio escolar en un yacimiento, la transformación de la biblioteca del colegio en una cueva prehistórica o la creación de paneles de pintura rupestre imitando pinturas reales existentes en la península ibérica. Los objetivos eran de diferente naturaleza. En primer lugar, estudiar las partes del temario correspondientes a estos contenidos mediante recreaciones, con la idea de acercar al alumnado estas pinturas para una mejor comprensión de las mismas, así como del propio temario. Así mismo, se buscaba crear una empatía histórica con el fin de que el alumnado se implicase más en lo que iba a realizar y conocer. Ello está dirigido a su vez a la potenciación del gusto por la Arqueología y la Historia entre el alumnado, que no se presenta como objetivo colateral sino como algo perseguido por el propio profesor; así como el de “inculcar el amor y respeto por nuestro patrimonio” (2001, p. 11). Relacionado con esto último, Gurruchaga también buscaba concienciar al alumnado de los peligros del expolio, al realizar cuestiones tras la realización de la dinámica como la siguiente:

“Como ejemplo claro se les expuso el caso del expolio por un particular de un arquero en el Abrigo del Civil en 1938, posteriormente expuesto fuera de contexto en el Museo de Cervera (Lleida). Se preguntaba a los alumnos: ¿qué es más lógico, observar al guerrero fuera del abrigo, donde forma parte de un conjunto, o aislado en el museo? La respuesta fue contundente: en su lugar de origen”. (2001, p.11).

Sin duda alguna, el trabajo del profesor Gurruchaga Román ha servido de inspiración y base para la realización de este TFM. No obstante, consideramos que más allá de la puesta en práctica del profesor Gurruchaga, existe una falta de difusión de las más que probables puestas en prácticas de estas dinámicas, cuyo estudio podría dar lugar a un soporte teórico contundente que favorecería el desarrollo de este tipo de iniciativas. Iniciativas, como decimos, que se fundamentan en la transformación del espacio escolar con el objetivo de realizar dinámicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa de educación secundaria.

Si es precisamente para las Ciencias Sociales, y más concretamente para la didáctica de la enseñanza de la Historia, es porque ésta se encuentra sumida en los últimos tiempos en una crisis que necesita perentoriamente de posibles soluciones. Dicha crisis es analizada a continuación.

2.2. Crisis en la didáctica de la Historia

Como decíamos, este trabajo tiene íntima relación con algo que los especialistas han podido constatar y, de hecho, sigue siendo palpable a día de hoy: la crisis en la enseñanza de la Historia.

En el siglo XIX se sientan las bases de la disciplina histórica, parejo al nacimiento de los Estados – nación y que nace precisamente para justificarlos. Su nacimiento como ciencia permitió, posteriormente, la creación de nuevos paradigmas historiográficos, los cuales lograron crear un código disciplinario para la Historia basado en el desarrollo de la inteligencia y el espíritu crítico, ampliándose progresivamente los objetos y sujetos de estudio.

Sin embargo, la implantación de los gobiernos de índole neoliberal ha producido una nueva regresión y un retorno a un modelo de Historia conservadora, anclada a los viejos valores decimonónicos. Es decir, una vuelta a, según Raimundo Cuesta, un código disciplinar marcado por “el arcaísmo, el elitismo y el memorismo” (Cuesta, 2002, p. 41). Así mismo, más allá de señalar el papel que la política desempeña a la hora de diseñar currículos o (im)poner o quitar leyes educativas, nos interesa ver aquí cuáles son esos factores que afectan a la enseñanza de la Historia.

No obstante, no queremos centrarnos aquí en los problemas endémicos actuales que tiene la enseñanza de la Historia de España en nuestro país debido a su compleja evolución política y social en el siglo XX, que ya han sido analizados por otros autores con solvencia (Pérez Garzón y Otros, 2000; Ortiz de Orruño Ed., 1998). Lo que

queremos señalar son otros problemas que afectan a la enseñanza de la Historia de una manera más general y, por qué no decirlo, global.

Basándonos en las investigaciones del historiador Pérez Garzón, observamos que la enseñanza de la Historia está aquejada de cuatro problemas, a saber: el eurocentrismo, el Estado – nación como eje del discurso histórico, la clase media como medidor del pasado en base a sus valores (orden, jerarquía y pragmatismo), y, por último, el androcentrismo (Pérez Garzón, 2002).

El primer problema detectado por el investigador, el eurocentrismo, conduce irremediablemente a un desconocimiento del resto de áreas y culturas que pueblan el planeta; cuando no incluso a un sentimiento de superioridad frente a las mismas.

Para el caso de España, un buen ejemplo del eurocentrismo imperante es la situación en la que se halla la enseñanza de la Historia de América; que sin duda merece especial atención por la llegada de inmigrantes de esta región o el nacimiento de españoles con raíces en dicho espacio. El continente americano es estudiado en el currículo de la ESO y Bachillerato siempre en base a sus relaciones con Europa. Para el caso de América central y del sur (pues esto no ocurre con los Estados Unidos), el esquema suele ser el siguiente: descubrimiento y conquista; independencia y aproximaciones al tercermundismo latinoamericano. Se produce una falta de enseñanza de las culturas prehispánicas, así como de la evolución política de la región durante los siglos XIX y XX (Vives, 1992). Ello requiere de una urgente solución que se podría conseguir mediante una reforma del currículo que permita impartir una historia más globalizada. Esto supondría, en definitiva, enseñar desde una perspectiva más diversa a la tradicional, creando, por tanto, una sociedad multicultural (Pérez Garzón, 2002).

No obstante, ello no pasaría por enseñar la Historia de cada país americano (o incluso de los de la Europa del este, otra de las regiones que ha sido foco de recepción de inmigrantes en las últimas décadas para el caso específico de España), pues ello supondría reforzar otro de los problemas a los que alude Pérez Garzón: la asunción del Estado – nación como eje del discurso histórico. En consonancia con las propuestas de Carlos Barros (2008), la historiografía nacionalista de la corriente positivista es algo a superar; pues se trata, además, de una

“historiografía que crea una entelequia histórica: el pueblo, y lo adorna con los colores locales, regionales y nacionales hasta crear el mito de la identidad y la nacionalidad, en nombre de los cuales las diversas burguesías nacionales explotan y se enriquecen a costa de las grandes mayorías; irónicamente, el verdadero pueblo es el gran ausente de estos textos oficiales” (Lombardi, 2000, pp. 18 – 19).

Es decir, de una historiografía que articula la clase media como medidor del pasado en base a sus valores (orden, jerarquía y pragmatismo), tal y como afirma Pérez Garzón. Así pues, al tratar de superar esa historiografía positivista que intenta renacer, como afirma Cuesta, podremos superar a su vez a la clase media como regidor del discurso.

Para el caso del androcentrismo, la cuestión es mucho más complicada. Varios son los problemas que afectan a nuestro sistema educativo en lo relativo a la cuestión de género. Si bien los estudios sobre este tema han sido variados, donde se ha analizado el sexismo en los libros, el lenguaje utilizado en las aulas o la coeducación (Santos Guerra Coord., 2000; Lomas Comp., 2004), los resultados de estas investigaciones aún no han calado de manera total a nivel escolar, e incluso se han revertido avances conseguidos en este campo debido a la implantación de la LOMCE (Rodríguez Martínez, 2017).

Otro problema, no recogido por Pérez Garzón, es el de la dificultad del alumnado para comprender el tiempo histórico. En primer lugar, debemos analizar qué significa esta expresión.

Cruz Rodríguez explica que la concepción tradicional de la Historia entiende a la misma como “un relato de hechos políticos, encarnados en personajes y encadenados por fechas precisas”. Esto es, en realidad, el conocido como tiempo cronológico, cuestión diferente pero que habitualmente suplanta el significado de la expresión “tiempo histórico”. Si a ello le sumamos el eurocentrismo y el androcentrismo imperante al que aludía Pérez Garzón, tenemos una disciplina basada en grandes hombres, batallas y acontecimientos de diversa índole que van encadenados sin explicación causal alguna. Lamentablemente esto es lo que, según Cruz Rodríguez (1994), se entiende por “saber de historia” entre la población adulta: la demostración de “un dominio memorístico preciso de los hechos concretos correctamente fechados” (p. 244). La oposición a esta concepción de la Historia puede llevar al desprecio de la cronología, pero como señalan varios autores (véase: Galindo Morales, 1997b, pp. 332 - 334), esto sería un error. La cronología debe ser tomada en su justa medida, ya que “la cronología es un elemento más del tiempo histórico, no el elemento del tiempo histórico” (Galindo Morales, 1997b, p. 332). En concordancia con esta visión, y gracias a la ruptura con la concepción positivista facilitada por el historiador Ferdinand Braudel, el tiempo histórico es ahora entendido como “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un período determinado; [íntimamente relacionado ahora con las] causalidades o explicaciones y la identificación

de las continuidades y cambios” (Cruz Rodríguez, 2004, págs. 244 – 245). Esta nueva concepción del tiempo histórico, aunque no se explicita, está reflejada en el Real Decreto correspondiente al currículo básico de Geografía e Historia, al indicar que el objeto de la Historia es:

“Favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (REAL DECRETO 1105/2014, Sec. I., p. 297).

Sin embargo, como decimos, el alumnado no llega a comprender correctamente el tiempo histórico. Ello bien pudiera deberse a un fallo en la aplicación didáctica a la hora de enseñarlo; es decir, a la repetición de viejas prácticas que no van acordes con el nuevo significado otorgado al tiempo histórico (como por ejemplo, el entendimiento de la Historia según la concepción positivista). Varios autores como Galindo Morales (1997b) o Pagès Blanch (1998) han desarrollado y analizado una serie de propuestas didácticas para mejorar la enseñanza del tiempo histórico que pasan por un tratamiento más práctico del asunto con una mayor contextualización de los hechos y que serán contempladas con posterioridad en nuestro trabajo.

Estos problemas que componen la crisis en la enseñanza de la Historia son los que los profesionales, a día de hoy, han podido detectar. Queda conocer, por tanto, la postura del alumnado para con la Historia. Sobre esto, una visión ciertamente clarividente nos la ofrece Joaquim Prats Cuevas, que reproducimos a continuación:

“Y esto es lo que ocurre con la historia en el ámbito escolar. El alumnado no la reconoce con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos y explicaciones para las pruebas de evaluación. Y ello en el mejor de los casos, ya que en ocasiones simplemente la perciben como una interpretación subjetiva e ideológica que les intenta transmitir el profesorado de la materia. Prueba de lo dicho se refleja en la visión que las investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes. El alumnado considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente la historia se suele identificar como un conocimiento solamente útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando una pretendida erudición, datos y efemérides. La principal habilidad intelectual que se requiere para saber historia es, según la percepción del alumnado, tener una gran memoria. Y esta concepción no cambia incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la historia como un saber

transformador y de contenido social, pero que no ha renovado profundamente sus métodos didácticos [...] Dicho de otra forma [los alumnos] no han aprendido la naturaleza de la explicación histórica y sus conocimientos no distan demasiado de la historia que la que tenían que aprender los que estudiaron en la época en que era obligatorio memorizar monarcas, nombres de batallas o fechas”. (Prats Cuevas, 2017, p. 17-18).

Así pues, podemos constatar que existe, efectivamente, una crisis en la didáctica de la Historia que, evidentemente, necesita de una solución. No obstante, como afirma Pàges Blanch:

“el cambio del currículo escolar o de los contenidos de las disciplinas escolares no ha supuesto nunca el cambio de las prácticas de enseñanza [Elo se debe a que] ninguna práctica social —y la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales como la de cualquier otra asignatura, es una práctica social— cambia por la voluntad del legislador, cambia cuando los prácticos quieren cambiarlo”. (Pàges Blanch, 2001, p. 264).

Elo tiene íntima relación con algo que se ha podido constatar también: que los avances en la investigación y cambios de paradigmas en la historiografía no terminan de llegar a las aulas y de concretarse en el currículo. Así pues, para corregir esto, y en clara sintonía con lo afirmado por Pàges Blanch, Carlos Barros (2008) dice que:

“la alianza historia investigada / historia enseñada que planteamos, en el marco de los nuevos paradigmas en construcción, tanto en historia como en educación, habría de permitir una mayor autonomía de la sociedad académica frente a la sociedad política y sus intereses, no siempre eficientes y a veces no coincidentes además con las mayorías sociales y el futuro de la historia. Movilización y convergencia académica inter e intradisciplinar que ha de situar asimismo entre sus objetivos, una participación más transparente y democrática del profesorado en la toma pública de decisiones que afectan a nuestro trabajo y función social” (p. 16).

En suma, lo que vienen a decir estos autores es que debe existir una sinergia entre la historia investigada y la historia enseñada para que la enseñanza de la Historia supere los problemas que le afectan. Así mismo, también consideran que es el profesorado quien debe situarse a la vanguardia de esos cambios en la Educación para transformarla desde abajo.

2.3. Innovaciones pedagógicas y didácticas

Antes de la conjunción de las cuestiones arriba mencionadas (la historia investigada y la historia enseñada), debemos realizar la revisión de otros temas relativos a la pedagogía y didáctica necesarias para la puesta en práctica de nuestro trabajo.

En primer lugar, y dada la dinámica que queremos plantear, consideramos necesario traer aquí las bases del *learning by doing* y del aprendizaje significativo.

El *learning by doing* es una teoría educativa cuya traducción al castellano es “aprender haciendo”. Su principal promotor es John Dewey, quien postuló a finales del s. XIX que “la única verdadera educación viene a través de la estimulación de las potencias del niño mediante las demandas de las situaciones sociales en las que se encuentra” (1897, p. 77). Esto supuso, en realidad, una revolución de los paradigmas educativos todavía anclados en el positivismo, pues planteaba un cambio en el modelo de enseñanza. La profundización en esta teoría permitió ver que con los modelos de enseñanza tradicionales el alumnado aprendía casi de manera exclusiva conceptos teóricos, pero no habilidades; habilidades que le servirían para su futuro. Lo que se busca con este modelo de aprendizaje es que el alumnado sepa “cómo hacer algo”, en lugar de “conocer cosas”. (Schank, Berman y Macpherson, 2009, p. 66).

Con ello no defendemos el desprecio del uso de la memoria y de la asimilación de contenidos mediante la exposición oral del profesor, sino la potenciación del aprendizaje a través de la experiencia, lo que supone un impulso del aprendizaje activo y, a su vez, de las posibilidades de que el alumnado sea protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello podría desarrollarse también mediante la creación de comunidades de aprendizaje entre el propio alumnado del centro, para que el estudiantado que se encuentre en niveles superiores pueda explicar o acercar partes del temario a los que se encuentren en niveles inferiores. Esto, a su vez, podría implicar el desarrollo de actividades de carácter multidisciplinar.

Así mismo, esto tiene una estrecha relación con el aprendizaje significativo. Esta teoría del aprendizaje desarrollada por David Ausubel no busca que el alumnado quede “marcado” por lo que aprenda, sino que lo que nuevo que vaya a aprender, ya sea por presentación o por descubrimiento propio interactúe con sus saberes previos para dar lugar a un nuevo conocimiento (Moreira, 2012). Concretamente para la asignatura de Historia, muchas de las cosas que el alumnado conoce se debe a dos fuentes. En primer lugar, lo aprendido durante la educación primaria. Y, en segundo lugar, pero no menos importante, se encuentra lo que denominamos “imaginario colectivo”: cuentos, películas, series de televisión, noticias, etc.; es decir, su experiencia diaria fuera de las aulas. La revisión de estos conocimientos previos y su contraposición con el saber histórico suponen una buena dinámica para poder desarrollar un conocimiento más científico y más cercano a la propia práctica de la Historia. Para ello, es necesario crear actividades que logren despertar el interés del alumnado.

Es precisamente por esto último por lo que *el learning by doing* debe ser tenido en cuenta. Y para ello, se ha elegido una puesta en práctica que conjugue tanto el “aprender haciendo” como el aprendizaje significativo, que es la puesta de especial énfasis en el desarrollo de la empatía histórica, ya que su uso “obliga al alumno a movilizar sus ideas previas para así reflexionar en torno a una época pasada” (Guillén Franco, 2017, p. 664).

La empatía histórica es un modelo de aprendizaje teorizado desde los años ochenta del siglo pasado (donde destacarían los trabajos de autores como Ashby y Lee (1987); Lee Ashby y Dickinson (1996) o Lee y Ashby (2001) con el objetivo de hacer que el alumnado pudiera pensar históricamente. El investigador y experto en Didáctica Jorge Sáiz resume qué supone la empatía histórica y advierte de las limitaciones de la misma en las siguientes líneas:

“[La empatía histórica se trata] de una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado. Este tipo de ejercicios conduce generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista. Con todo, el mero intento de imaginar, pensar y crear un texto en y sobre situaciones históricas puede considerarse un ejercicio por sí mismo enriquecedor, a pesar de que los resultados sean generalmente pobres o limitados. Es un perfil de ejercicios necesario y complementario a la instrucción transmisiva de contenidos, sobre todo para buscar un aprendizaje que fomente explicaciones intencionales o por empatía de fenómenos históricos, centradas en la comprensión del comportamiento de personajes del pasado [...] Todo ello buscando la redacción de textos expositivos o argumentativos donde se evidencia una explicación histórica”. (Sáiz, 2013, p. 3).

El profesor Sáiz realiza un estudio sobre el estado de la cuestión referido al uso de la empatía histórica, analizando las teorizaciones de Ashby y Lee (1987), las de González, N.; Henríquez, R.; Pagès, J. y Santiesteban, A. (2009) o las de Reisman y Wineburg (2012). En la primera se postularon cinco niveles de empatía que el alumnado podría desarrollar: ninguna, pues no pueden desarrollarla al no reconocer el pasado; la empatía estereotipada; la empatía cotidiana, que alberga mucho presentismo; la empatía histórica limitada, en la que se comprende el pasado y se señalan las diferencias con el presente y por último la empatía histórica contextualizada, la más compleja y equiparable al pensamiento histórico. Por su parte, González, N.; Henríquez, R.; Pagès,

J. y Santiesteban, A. (2009) distinguen tres niveles: uno presentista; otro que utiliza la experiencia personal para comprender el pasado y, por último, una empatía que entiende y explicita el contexto histórico donde se produce cada hecho para poder establecer comparaciones y diferencias con el presente. Reisman y Wineburg concretan cuatro niveles: un primer nivel uno donde se juzga a los actores del pasado en base a sistemas de valores actuales, un segundo nivel donde se reproduce la información histórica sin crítica, un tercer nivel en el que se contextualiza el pasado y se da información, pero de manera descriptiva y cuarto nivel donde se valora y juzga históricamente el pasado, pudiéndose llegar a niveles de empatía histórica contextualizada (Saiz, 2013). Sin duda alguna, las investigaciones de Sáiz han supuesto una sólida fundamentación y base para el entendimiento de la empatía histórica; y del análisis de su trabajo se han extraído importantes consideraciones a desarrollar en las futuras dinámicas propuestas.

Lo que se propone aquí, y en base a lo estudiado por Sáiz, es que el alumnado vaya más allá de la simple relación afectiva en el ejercicio de la empatía histórica. Es decir, que haga uso de una contextualización que le permita desarrollar una empatía histórica y un saber científico sobre su pasado, sin proyectar categorías del presente en él. Además, se deberá prestar especial atención a los conceptos propios de cada época para evitar los males de la memorización y activar la comprensión del pasado (Domínguez, 1986). Ello, como indican Carril Merino y Sánchez Agustí (2015), debe pasar por ir más allá de realizar una actividad complementaria para hacer “más amenas las clases de historia” (p. 70).

Así pues, tras haber analizado el papel tan determinante que desempeña el espacio escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y tras haber señalado los problemas que aquejan a la didáctica de la Historia y las propuestas pedagógicas que sustentan la aplicación didáctica que proponemos en nuestro trabajo, el siguiente punto pasa por conjugar todo ello para señalar los objetivos que el mismo busca.

3. OBJETIVOS

Con este TFM, planteamos una propuesta didáctica fundamentada en base al marco teórico expuesto y que contribuye a superar los problemas presentados.

El objetivo principal de este trabajo es mejorar una dinámica innovadora que logre integrar el espacio como una herramienta didáctica en sí misma para la enseñanza de la Historia. Buscamos que el alumnado sienta el espacio como suyo, pues en base a la fundamentación teórica consideramos que su impacto es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y motivación del alumnado.

A su vez, también buscamos superar con la dinámica propuesta los problemas que afectan a la didáctica de la Historia y presentados en el marco teórico. Ello se conseguiría mediante la aplicación de metodologías como el *learning by doing*, las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje significativo, prestando especial atención al uso de la empatía histórica para un correcto aprendizaje de la Historia.

Por otro lado, este trabajo cuenta con otros objetivos no dirigidos expresamente al alumnado, sino al profesorado. Ello es porque esta dinámica ha sido observada en el centro donde realicé las prácticas, y creo que su uso podría extenderse tanto a otros departamentos del colegio como a otros centros. Dichos objetivos son los de hacer que el uso del espacio sea tenido en cuenta y pase a formar parte de los recursos a emplear y transformar por el profesorado para su aplicación didáctica; además de comprobar el funcionamiento de dicha dinámica.

Así pues, sistematizados, los objetivos del TFM serán los siguientes, estando en primer lugar el principal:

- Mejorar la propuesta una dinámica innovadora para la enseñanza de la Historia concerniente a la transformación del espacio con fines didácticos.
- Superar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia mediante la aplicación de dicha dinámica.
- Emplear técnicas metodológicas alternativas al modelo tradicional (como el *learning by doing*, el aprendizaje significativo, la empatía histórica o las comunidades de aprendizaje) para lograr un mejor aprendizaje de la asignatura de Historia.
- Reivindicar la transformación de los espacios escolares para su aplicación didáctica para la etapa escolar de Educación secundaria.
- Comprobar el potencial didáctico de la dinámica presentada.

4. METODOLOGÍA

El siguiente apartado está destinado a exponer la metodología desarrollada para la elaboración del TFM, atendiendo a los diferentes procesos que han afectado a su desarrollo.

En primer lugar, y gracias a la experiencia adquirida con la realización de la parte teórica del máster, asistí a mis prácticas al centro escolar con varias preguntas que consideré deberían ser tenidas en cuenta durante mi estancia en el colegio como docente.

Dichas preguntas iban encaminadas a discernir cómo conseguir realizar una mejor didáctica para el caso de la enseñanza de la Historia y han servido además para guiar la investigación. Son reproducidas a continuación:

- ¿Cómo se produce la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Se trata simplemente de una repetición de datos y fechas?
- ¿Puede la Historia despertar interés en el alumnado?
- ¿Es posible motivar al alumnado en el conocimiento de la misma?
- ¿Es posible realizar una enseñanza de la Historia que resulte interesante para el alumnado sin recurrir a la transmisión de anécdotas y estereotipos?
- ¿Podemos diseñar medios de trabajo que sean alternativos y eficaces desde el punto de vista de la didáctica?

La respuesta a estas preguntas en base a lo estudiado anteriormente dio lugar a la formulación de nuestra hipótesis, que afirma que las estrategias didácticas escogidas por el profesor tienen un peso determinante en el proceso de enseñanza del alumnado y modifican en gran medida el acceso y el interés por la Historia.

Formulada nuestra hipótesis, la siguiente fase de la investigación se inicia ya durante el desarrollo de las prácticas en el colegio Obispo Perelló de Madrid. Como docente en prácticas, tuve la oportunidad de impartir clase a los cuatro grupos de 4º de la ESO (lo que hace un total de 90 alumnos), así como de realizar las actividades con ellos ya programadas. Una de ellas consistió en la lectura de cartas en el espacio escolar de un pasillo recreado como una trinchera de la Primera Guerra Mundial. Esa observación al principio se realizó sin intervenir en el proceso de realización de la dinámica, sin cuestionar la misma o sin realizar preguntas al alumnado sobre su experiencia. No obstante, con vistas a realizar ya un TFM relacionado con esta dinámica, comenzó un proceso de observación activa y/o crítica. Es entonces cuando

se comenzó a recopilar las experiencias del alumnado durante la realización de la dinámica.

Si se ha elegido un tipo de investigación cualitativa para la valoración de las dinámicas, tanto la realizada por el colegio como las que se van a proponer, es porque esta se ajusta mejor a las condiciones en las que se ha desarrollado parte del estudio, es decir, mediante el contacto directo con la realidad de un centro escolar y su alumnado y profesorado.

Dicha recopilación de experiencias se tradujo en la realización de una serie de preguntas (detalladas en el apartado siguiente, correspondiente a los resultados) sobre los aspectos que valoraban más positivos, negativos y mejorables de la actividad.

Una vez formuladas las cuestiones al alumnado, se procedió a un estudio sobre el estado de la cuestión en base a los dos aspectos capitales para la realización del TFM y de la dinámica a proponer.

El primero de ellos era el espacio escolar. El estudio del mismo en relación a sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado ha sido capital a la hora de poder formular tanto los objetivos del TFM como la propia dinámica a desarrollar.

El segundo ha sido el del análisis de la didáctica de la Historia y de diferentes formas de pedagogía innovadora para la enseñanza de la misma. Su estudio ha permitido dotar de una base científica a los objetivos a conseguir con este trabajo, además de orientar la propia dinámica.

El estudio de estas dos cuestiones es lo que ha permitido dotar al trabajo del componente de científicidad al que aludíamos en la introducción y dirigir las investigaciones para la futura elaboración de propuestas de mejora o de nuevas dinámicas, que serán analizadas en el apartado siguiente, correspondiente a los resultados.

Por último, se ha procedido a la validación de la propuesta didáctica mediante varios cuestionarios, dirigidos tanto al alumnado como al profesorado, pues este último es el encargado de poner en práctica las dinámicas.

5. RESULTADOS

El siguiente apartado se dividirá en dos secciones. En la primera, se explicará la dinámica desarrollada en el centro escolar, así como los resultados obtenidos de su realización mediante preguntas al alumnado. Acto seguido, se procederá a una propuesta de mejora de la actividad desarrollada y a la validación de la misma por parte tanto del alumnado como del profesorado, con preguntas diferentes para cada caso.

La segunda sección consistirá en la realización de otras propuestas dinámicas que versarán en la misma línea de transformación del espacio escolar, que serán validadas en esta ocasión solamente por el profesorado.

5.1. Desarrollo de la actividad realizada en el centro

La actividad que en el colegio se desarrolló fue la lectura en voz alta de cartas realizadas por el alumnado en un pasillo recreado como una trinchera de la Primera Guerra Mundial.

Para su realización, los estudiantes en un primer momento tuvieron que hacer un trabajo de investigación para componer su carta, que debía ser lo más fidedigna posible a una que hubiese sido escrita durante la Primera Guerra Mundial. Parte del proceso de creación de la misiva fue a su vez el envejecimiento de la misma para dotarla de un mayor realismo, así como la creación de un nombre y destinatario.

La carta pretendió ser un ejercicio en el que el alumnado se pusiese en el lugar de un soldado de la Primera Guerra Mundial. En sintonía con ello, para el día de la lectura, el alumnado debía disfrazarse para parecer, en la medida de lo posible, que estaba combatiendo en el frente.

La dinámica se realizó, como hemos adelantado, en una trinchera creada por alumnado de un curso inmediatamente superior (esto es, 1º de Bachillerato), pero que, por cuestiones de tiempo, no pudo utilizar. Así pues, esta era la primera vez que la propuesta se iba a realizar. Dicha trinchera está situada en un pasillo no muy transitado del edificio, y ha sido recreada de manera fiel a la realidad. Para ello se han colocado planchas de metal moldeadas en las paredes, para dotar de ese verdadero aspecto de trinchera. Se han dispuesto sacos de tierra, carteles e incluso palés que, gracias a su humedad, lograron dotar de un ambiente muy realista al espacio. Ello se culminó mediante la reproducción de un CD con audios de disparos y explosiones, lo que permitía transportar al alumnado al frente de la Primera Guerra Mundial.

Para la lectura de las cartas, que previamente habían sido corregidas por el profesor en base a una rúbrica de evaluación (ver **Anexo 1**) se dividió a cada clase en grupos, pues mientras unos seguían en clase, los otros iban a la trinchera. Una vez allí, los estudiantes leerían de forma ordenada sus cartas, siendo el profesorado el encargado de anotar los aspectos positivos relativos a la interpretación realizada por el estudiante (pues era sujeto de evaluación), de comentar los posibles errores en las mismas y de explicar conceptos aludidos que no hubiesen quedado claros.

5.1.1. Resultados del desarrollo de la actividad

El siguiente apartado corresponde a los resultados de las preguntas sobre la actividad realizada en el colegio (ver **Anexo 2**). Las respuestas a dichas preguntas se mostrarán mediante gráficos que recogen los porcentajes correspondientes a cada respuesta dada. El tamaño de la muestra es de 77 alumnos.



Figura 1. Respuestas a las preguntas relativas a la actividad realizada en el colegio

5.1.2. Propuestas de mejora de la actividad desarrollada

En base al proceso de observación realizado por mi parte durante la actividad, se tuvieron en cuenta posibles mejoras que podrían ser implementadas para un mayor aprovechamiento de la dinámica y para subsanar los problemas de la didáctica de la Historia; pero que no modificarían en lo sustancial la puesta en práctica de la misma. Dichas mejoras se exponen a continuación.

En primer lugar, se propone dotar a los alumnos de un material base para la composición de las cartas. Con material base nos referimos a la proyección de vídeos o a la recomendación de películas en las que se puedan inspirar; así como en novelas

coetáneas a los hechos de la Primera Guerra Mundial. Si bien se les podría entregar una lista, consideramos mejor opción enseñar al alumnado las mejores estrategias para optimizar su búsqueda de material en Internet o bibliotecas públicas. Se les deberá recordar así mismo la necesidad de comprobar que, en líneas generales, lo que escriben en la carta debe ser creíble e ir acorde con la realidad de los hechos que pretendemos recrear. Ello iría encaminado a corregir los errores detectados en la composición de las cartas, pues varios alumnos confundieron fechas o hablaron de cuestiones que, para la fecha de la Primera Guerra Mundial, aún no se habían desarrollado (como el nazismo o la Unión Soviética).

Las siguientes propuestas van encaminadas a la potenciación de la empatía histórica como elemento facilitador del aprendizaje. Convendría poner especial énfasis en que el alumnado debería tratar de sentirse lo más próximo a alguien que estuviese viviendo la Primera Guerra Mundial. Para ello, consideramos necesario prestar especial atención a la potenciación de la empatía histórica entre nuestro alumnado, pues consideramos que de ello se extraen múltiples ventajas para el desarrollo del curso y la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Se ha considerado además la posibilidad de que el alumnado sea capaz de transformar el espacio de recreación. Es decir, que la trinchera no sea un lugar inalterable, sino que cada clase (o generación) pueda disponer de él. Se propone además que las diferentes clases realicen murales o mapas conceptuales relativos a diversos aspectos de la vida en el frente, atendiendo a cuestiones tales como el papel de la mujer en él, la salud o la comida. Estos murales podrían colgarse en las inmediaciones de la trinchera (no en la misma, pues restaría realismo a la recreación y ello la devolvería de inmediato al ambiente escolar), pudiendo llamar la atención de la gente al pasar y detenerse por unos instantes para lograr un aprendizaje sobre el tema de manera no estrictamente formal.

Con respecto al propio papel a desarrollar y a la carta a crear por cada uno, y en línea con el intento por potenciar el desarrollo de la empatía histórica del alumnado, se proponen a su vez otras ideas. Sería conveniente dividir a la clase por bandos (o dar la oportunidad de elegir a cada alumno) para que observen las diferencias y similitudes de los motivos para luchar de cada bando implicado en la guerra. Las recomendaciones de documentos hechas a los alumnos podrían dar lugar a múltiples motivos que enriquecerían aún más la experiencia.

Igualmente se podría dar la oportunidad o la recomendación de incluir la interpretación de personajes extraeuropeos para la realización de la dinámica. Si algo caracteriza a la Primera Guerra Mundial es precisamente el hecho de haberse realizado en todo el globo, así como por haber intervenido en ella personas procedentes de más allá de Europa. No obstante, en las dinámicas visualizadas era nulo el número de alumnos que decidieron optar por hacer el papel de alguien procedente de las colonias de cualquiera de los países beligerantes. Se recomienda, por tanto, la potenciación por parte del profesorado de papeles que vayan más allá de la representación de un soldado varón europeo. Con ello nos referimos a dotar de protagonismo a las mujeres en las variadas labores desempeñadas por ellas durante el conflicto; así como a otros roles desempeñados por los hombres en la batalla.

Por último, podría configurarse la actividad para que se realizase a través de una dinámica de comunidad de aprendizaje. Ello pasaría porque el alumnado de 4º fuese consciente de que su carta va dirigida a alguien que se encuentra en la retaguardia (como un hospital, una capital europea o incluso una colonia). El alumnado encargado de responder sería el que se encontrase realizando la asignatura de Historia Contemporánea universal de 1º de Bachillerato. Con ello, los alumnos de 4º podrían ir adentrándose en los acontecimientos que estarían por venir en los años 20 que se venían anunciando ya durante la Primera Guerra Mundial (conflictividad laboral con carácter de clase, auge del ultranacionalismo, nuevo papel de la mujer, primeros movimientos de independencia, etc.).

Así pues, con vistas a la mejora de la dinámica ya realizada, se plantearon las siguientes cuestiones (ver **Anexo 3**):

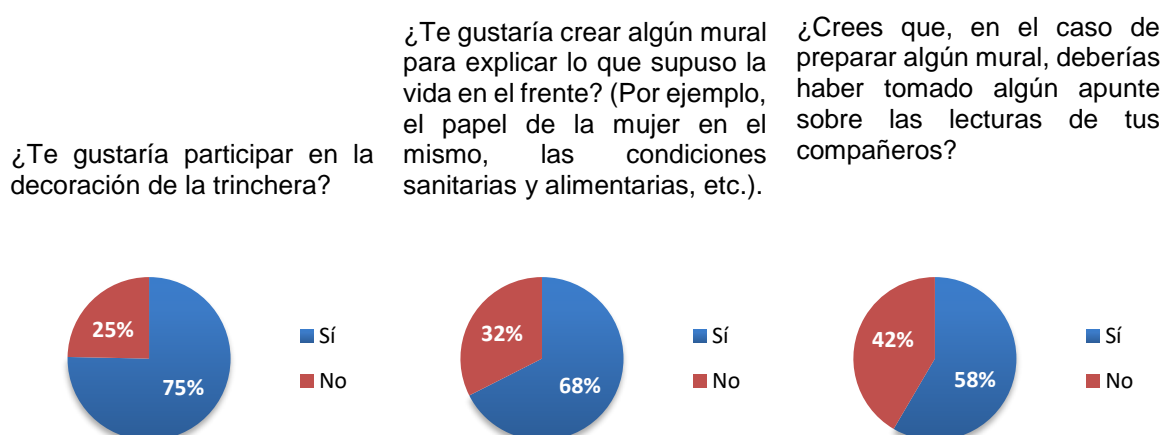


Figura 2. Respuestas a las preguntas relativas a la mejora de la actividad realizada.

Por otra parte, de cara a la ampliación de la dinámica para otros temas y asignaturas, se plantearon las siguientes preguntas (ver **Anexo 4**):

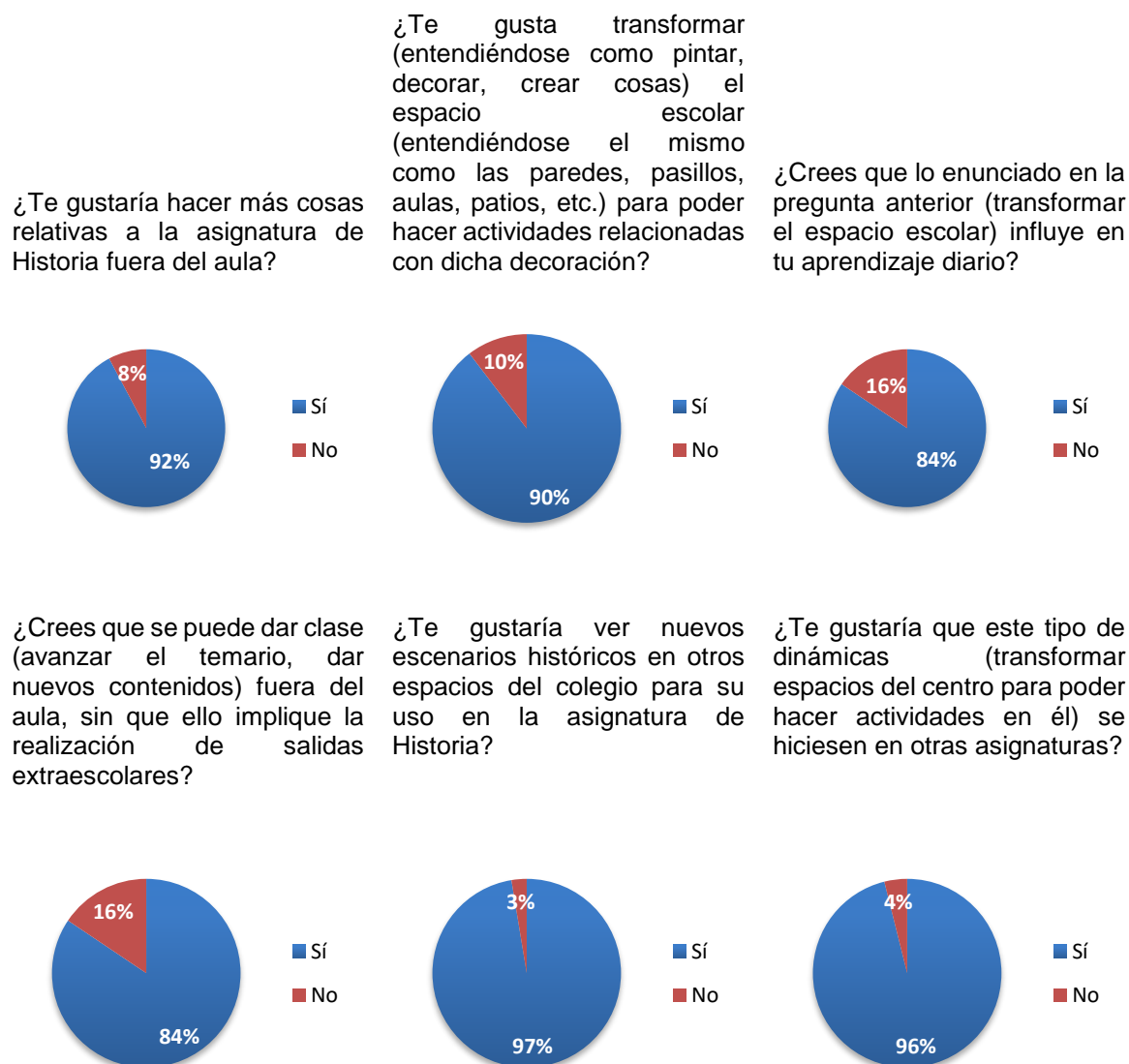


Figura 3. Respuestas a las preguntas relativas a ampliación de la dinámica.

Así mismo, también se contó con la opinión de 3 profesores (ver **Anexo 5**) que imparten la asignatura de Historia (e Historia del Arte en el caso de uno de ellos) en diferentes cursos para la validación de la mejora de la dinámica realizada; así como para la ampliación de la misma con otras dinámicas.

¿Consideras pertinente que el alumnado elabore murales que versen sobre aspectos sociales de la vida en el frente para decorar las inmediaciones de la trinchera?

¿Consideras positivo el que los alumnos de 4º entregasen las cartas a los de 1º de Bachillerato y que estos les contestasen contando otras experiencias relativas a la guerra?

¿Crees que potenciar la inclusión de personajes de todos los bandos, así como de mujeres y de personas de fuera de Europa, podría ayudar a que el alumnado tuviese una percepción mucho más rigurosa sobre la Primera Guerra Mundial?



Figura 4. Respuestas del profesorado a las preguntas relativas a la mejora de la dinámica realizada.

5.2. Nuevas propuestas sobre la transformación de espacios escolares

Esta parte está destinada a la propuesta de transformación de nuevos espacios escolares con ese fin didáctico que perseguimos. Distinguiremos entre los configurados por el centro por el propio centro y los que aquí se proponen.

El colegio cuenta ya con otro espacio escolar listo para su uso pero que no ha sido utilizado durante mi estancia en las prácticas, que es la recreación de una *domus*. Si bien esta edificación es la estructura más utilizada para las clases altas en la antigua Roma, se pretende no perder vista al resto de población de dicha civilización. En la elaboración y decoración de la misma se ha trabajado desde un ambiente de multidisciplinariedad, pues en ello han colaborado alumnos de las asignaturas de Latín, Historia e Historia del Arte de los diferentes cursos donde estas asignaturas se imparten. Al ser en 1º de la ESO para el caso de la asignatura de Historia donde se ven los contenidos relativos a la Antigua Roma, fueron los alumnos de cursos superiores los que ayudaron más a su elaboración y lideraron el proyecto.

Otro espacio ideado por el centro, en proyección en este caso, es el de la recreación de una cabaña y una cueva prehistóricas. En su composición van a participar alumnos de 1º de ESO y 2º de Bachiller, tanto de Historia como de Historia del Arte. Decorarán la habitación en base a las técnicas pictóricas de la Prehistoria y el espacio podrá ser utilizado para dinámicas que potencien el conocimiento de esta materia.

Dentro ya de lo que suponen las propuestas ideadas por nosotros, se propone, en primer lugar, la recreación de un espacio selvático, en un intento por reproducir el ambiente de la América inmediatamente precolombina y de los primeros momentos del contacto entre europeos y americanos. Esta propuesta va en la línea de que el alumnado sea más consciente de la existencia de civilizaciones más allá de Europa y de cubrir una parte de la Historia a la que no se le presta especial atención. La decoración del espacio escogido reforzaría este objetivo. Así mismo, para no caer en los tópicos a los que aludía Vives (1992), podrían implementarse contenidos relativos a las complejidades políticas y sociales de estas sociedades antes del descubrimiento por parte de los europeos y de su evolución política; todo ello mediante carteles explicativos por parte del alumnado que estarían expuestos cerca del ambiente selvático recreado.

Así mismo, podría considerarse la recreación de un ambiente medieval (mediante, por ejemplo, la decoración de un pasillo como si de un castillo se tratase) para cubrir el temario relativo a la Edad Media en el segundo curso de la ESO. Podría decorarse con mapas que representasen cada momento de la conquista de territorios de los reinos cristianos a Al Ándalus, las taifas y después los reinos de Andalucía; así como productos traídos por los árabes, ejemplos de libros o poemas de cada momento histórico de la Edad Media, además de pendones de los diferentes reinos y Estados (no sólo peninsulares) que se vieron involucrados en la Edad Media de la península ibérica. Cada parte del curso podría destinarse a realizar un ejercicio diferente relativo a la decoración del espacio, acorde al temario que se vaya a impartir y siempre en búsqueda del desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado. La lectura de una carta, edicto, reflexión, etc. sería así mismo empleada para esta recreación, pues supone quizá el ejercicio que mayor carga de empatía histórica puede albergar. Para la realización de este ejercicio se potenciarán la aparición de las diferentes identidades que existían en la Edad Media, tanto de estamentos, sexos, religión o idioma, con el objeto de hacerlo mucho más inclusivo y, por tanto, fiel a la realidad.

Otra idea original nuestra es la creación de ejes cronológicos por parte del alumnado para decorar pasillos y clases. Ello se haría con la vocación de que el alumnado fuese consciente de la realidad del tiempo histórico, y entendiese la Historia como un proceso dialéctico entre el pasado, el presente y el futuro. En base a las propuestas de Galindo Morales (1997b) o Pagès Blanch (1998), estos ejes deberían estar acompañados de las correspondientes contextualizaciones (algo en lo que deberá ayudar el profesor) para poder explicar cómo y por qué se produjeron dichos sucesos. Así mismo, se podría considerar el que cada curso se ocupase del período de la Historia

que está estudiando, dividiendo por grupos cada curso para que se ocupase de un continente distinto o de un tema específico (por ejemplo, sobre avances en derechos sociales de colectivos tradicionalmente discriminados). Ello podría ayudar a dar una perspectiva más feminista a la Historia, menos eurocéntrica y menos basada en la idea de Estado – nación; con el fin buscado de hacer del conocimiento y la didáctica de la Historia una cuestión mucho más democrática.

5.2.1. Preguntas al profesorado sobre las dinámicas diseñadas

Las siguientes preguntas, relativas a las nuevas dinámicas propuestas por nuestra parte (ver **Anexo 6**), fueron realizadas a los mismos profesores anteriormente preguntados.

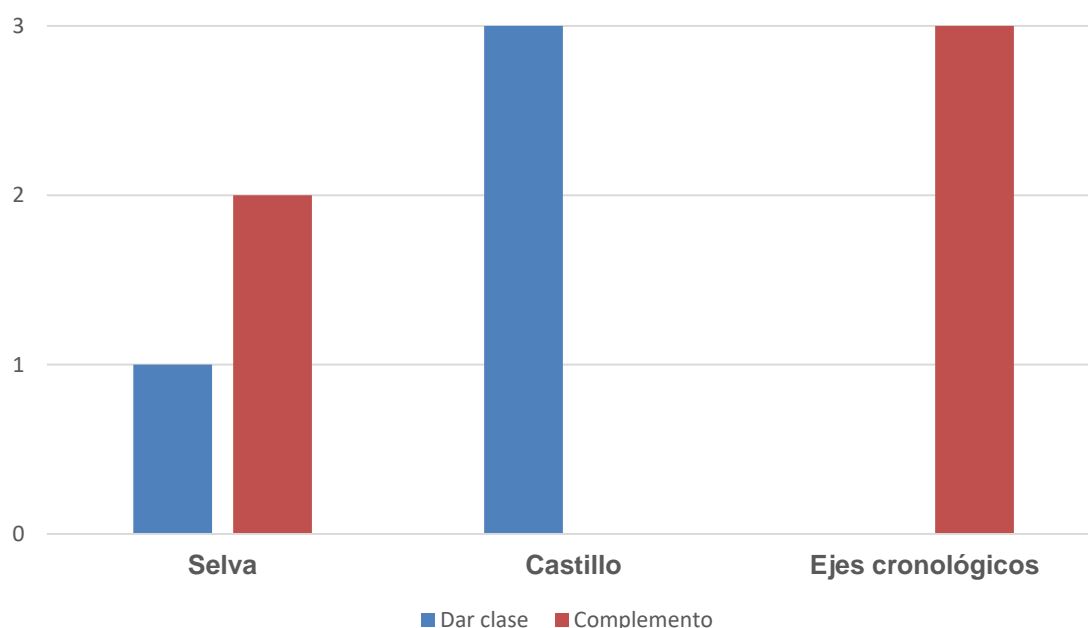
¿Consideras que las dinámicas propuestas relativas a la selva para impartir el contacto con América, el castillo para la Edad Media, y la creación de ejes cronológicos se ajustan al currículo?

¿Consideras que estas dinámicas motivan al alumno?

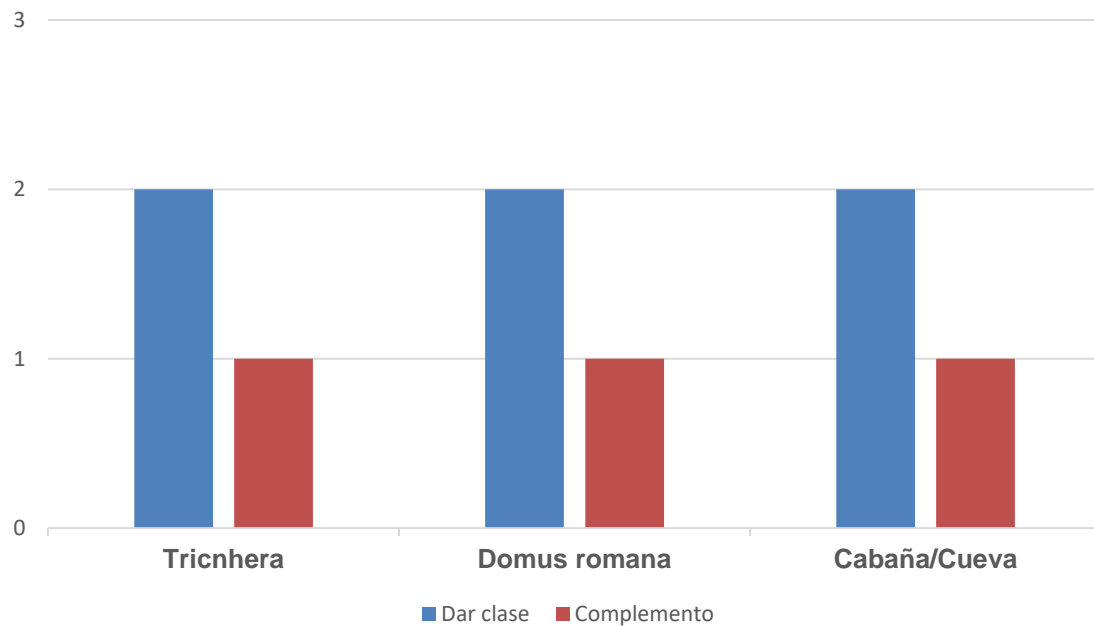
¿Crees que el alumnado puede aprender más haciendo que escuchando?



¿Consideras que en los espacios propuestos se puede dar clase (avanzar en el temario, dar nuevos contenidos), o que sólo sirven como complemento al temario impartido en el aula?



¿Consideras que en los espacios ya creados/proyectados por el colegio se puede dar clase (avanzar en el temario, dar nuevos contenidos), o que sólo sirven como complemento al temario impartido en el aula?



¿Consideras que realizar este tipo de dinámicas pueden ayudar a superar los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?⁸

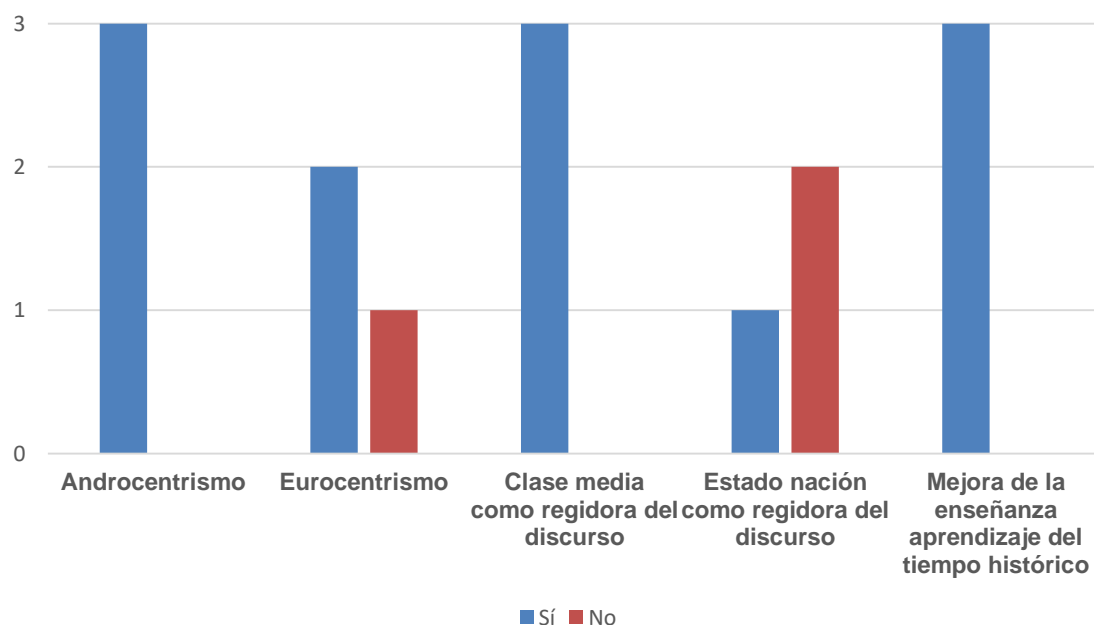


Figura 5. Respuestas del profesorado a las preguntas relativas a la ampliación de la dinámica realizada.

⁸ Nos referimos a los problemas presentados en el apartado 2.2. del apartado correspondiente a la fundamentación teórica del trabajo.

Para la siguiente pregunta (ver **Anexo 7**), se han obtenido las respuestas de un total de 6 profesores, dos de ellos del departamento de Lengua y Literatura Castellana, dos que imparten la asignatura de Biología, 1 que imparte Física y Química en diferentes cursos y 2 que imparten Matemáticas también para diferentes cursos.

¿Consideras que la dinámica aquí propuesta sobre la transformación de los espacios para dar clase en ellos podría adaptarse para ser usada en tu asignatura?

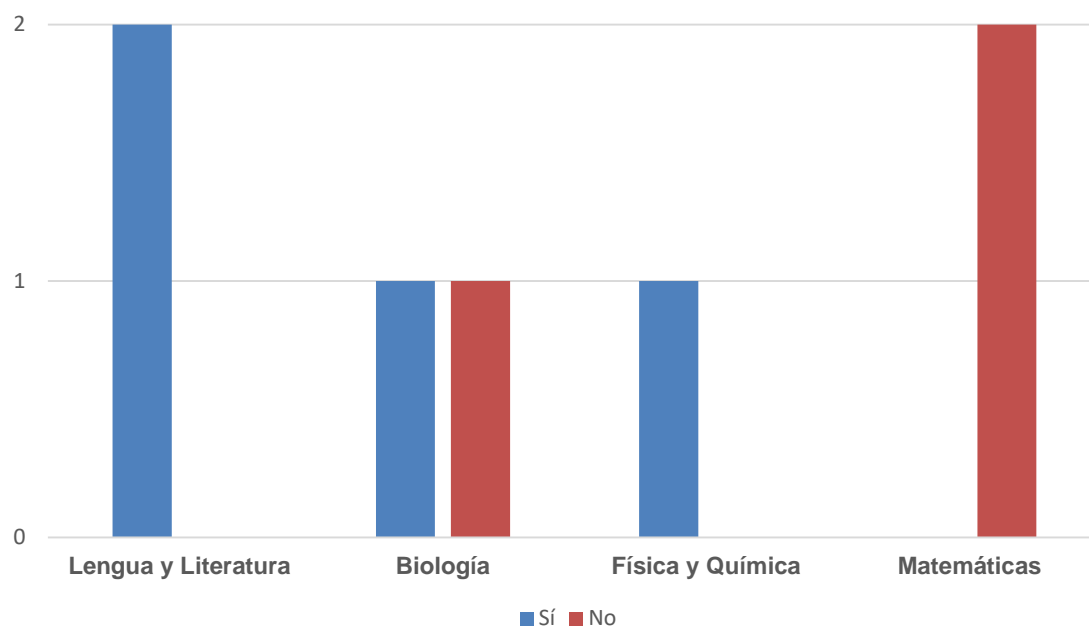


Figura 6. Respuestas del profesorado de otros departamentos y asignaturas diferentes a las de Ciencias Sociales a las preguntas relativas al uso de la dinámica presentada para sus asignaturas.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación con la discusión de los resultados obtenidos, en primer lugar, destaca el alto porcentaje de alumnos al que les gustó la actividad desarrollada en el colegio (90%), así como el elevado porcentaje de alumnos que aprendió algo nuevo con la actividad (91%). Un 62% de alumnos consideró positivo que el profesorado realizase comentarios para puntualizar y reforzar los conocimientos que las cartas pudieran aportar, un porcentaje que necesitaría de una mayor contextualización desde otras disciplinas para entender por qué casi un 40% de ellos preferiría que no se hiciesen dichos comentarios. Ello, casi con seguridad, se deba a las propias formas de socialización de los adolescentes, que habitualmente no gustan de recibir críticas (aun cuando estas son constructivas) a su trabajo; y más aún cuando ha implicado una importante carga emocional al realizarlo, pues no fue raro ver durante las lecturas de las cartas algunas lágrimas. Así mismo, también se ha podido deber a la falta de una buena comunicación del *feedback* por nuestra parte, muy probablemente por la falta de experiencia en la profesión docente.

Con respecto a las mejoras de la propia actividad, el aspecto concreto de participar en la decoración y recreación de la propia trinchera ha obtenido una aceptación considerable (75%), lo que sugiere que al alumno sí le gusta participar en la alteración de los espacios escolares, tal y como se comprueba con una de las preguntas (un 90% de alumnos afirma que sí le gusta decorar y transformar espacios para hacer actividades relacionadas con dicha decoración). Ello queda así mismo demostrado con la arriesgada propuesta (en tanto que les hace trabajar más) de crear murales para explicar aspectos de la vida en la trinchera (con un 68% de aceptación).

Seguir realizando esta dinámica sin duda alguna es algo claramente aceptado por parte del alumnado, al que de manera casi total le gustaría ver ampliado el número de recreaciones en diferentes espacios de la escuela (97%), pues incluso consideran que les ayuda en su aprendizaje diario (84% de opiniones afirmativas). Además, un 96% del alumnado consideró a su vez positivo que esta dinámica pudiera ser empleada en otras asignaturas.

Por su parte, el profesorado ha considerado que las mejoras de la dinámica ya realizada son pertinentes (a excepción de un docente para el caso de la realización de los murales, pues consideró que conllevaría demasiada carga de trabajo para el alumnado).

Así mismo, las dinámicas aquí propuestas son valoradas como muy positivas en tanto que consiguen una gran aceptación entre el alumnado, afianzando procesos de

enseñanza-aprendizaje mucho más rigurosos y motivadores y que, incluso, superaría de manera satisfactoria los problemas detectados en la enseñanza-aprendizaje. Además, son plenamente considerados como espacios y dinámicas que se adaptan al currículo. En general, el profesorado opina que se tratan de espacios donde se podría impartir clase, y no servir simplemente como un espacio donde reforzar lo aprendido en el aula, algo que va en la línea de lo apuntado por Carril Merino y Sánchez Agustí (2015).

Así pues, en base a los resultados obtenidos, se considera por tanto que la propuesta didáctica aquí presentada puede ayudar a lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que debe ser tenido en cuenta por el profesorado de dicha asignatura con el objetivo de hacerla más atractiva y estimulante para el alumnado. El uso de dinámicas innovadoras como la aquí presentada puede, así mismo, ayudar a conseguir la superación de las problemáticas de la didáctica de la Historia anteriormente aludidas.

No obstante, es evidente que para poder llevar a cabo la propuesta dinámica presentada en nuestro trabajo se necesitan dos cosas fundamentales. En primer lugar, los recursos materiales necesarios para poder transformar los espacios. La decoración y transformación de las distintas estancias del centro con los fines didácticos aquí perseguidos requiere de un desembolso que para algunos centros podría considerarse como muy elevado. La segunda cuestión quizá sea incluso más importante que la primera, y es la propia voluntad del profesorado para llevar esto a la práctica. Esta dinámica requiere de una larga preparación para una correcta ejecución, así como de una auténtica vocación docente que permita una constante innovación y mejora de las propuestas presentadas.

6.1. Limitaciones del estudio y futuras líneas de trabajo

En el siguiente apartado se analizarán lo que consideramos han sido las limitaciones del estudio y las futuras líneas de trabajo que de su realización pudieran surgir.

En primer lugar, con respecto a las limitaciones detectadas, sería pertinente comparar esta experiencia con las llevadas a cabo en otros centros de secundaria. La dinámica aquí estudiada quizá se haya podido llevar a cabo en otros institutos, pero una falta de tiempo ha hecho imposible comprobar *in situ* si efectivamente así ha sido, pues la difusión de estas experiencias en redes sociales o blogs de los centros es más bien escasa. Ello se relaciona así mismo con una falta clara de literatura científica que versase sobre este tema. Desconocemos si se debe a que no se ha podido hallar debido

a los métodos de búsqueda empleados por nuestra parte o, efectivamente, debido a la inexistencia de la misma.

Esto ha condicionado la elaboración de nuestra fundamentación teórica, que no ha podido ser todo lo completa que hubiésemos deseado, pues no hemos podido comprobar de manera contundente que estas dinámicas funcionan y favorecen la motivación y el aprendizaje del alumnado. Dicho lo cual, sí que queremos afirmar que las preguntas realizadas a alumnado y profesorado iban en la línea de cubrir esa falta.

En relación con las encuestas, quizá el número de profesores encuestados ha podido ser escaso. Ello se debe a algo que se puede intuir por la propia praxis del trabajo, y es el hecho de que se ha encuestado a profesores que han podido tener contacto directo con la dinámica realizada. No obstante, ello quizá se podría haber solucionado mediante una comunicación de la propuesta realizada a otros profesores y a la comprobación y experimentación por su parte en sus propios centros.

Esto último supone sin duda alguna una futura línea de trabajo: la comprobación en vivo de la dinámica realizada (y mejorada por nuestra parte) en otros centros escolares; como lo sería también la puesta en práctica de las dinámicas aquí propuestas (relativas a la selva, el castillo y los ejes cronológicos). Ello supondría una verdadera validación del proyecto, pues somos conscientes de que el no haberse podido desarrollar ni la mejora de la dinámica realizada ni la realización de las aquí proyectadas ha supuesto que la comprobación de la efectividad de las mismas no puede resultar totalmente satisfactorias.

Así mismo, de cara a la ampliación del estudio y a poder seguir experimentando con él, cabría la posibilidad de enlazar las propuestas hechas con alguna dinámica que albergase componentes de *gamificación*, tan en boga en los últimos años, con el objetivo de hacer aún más atractiva al alumnado. Ello supondría la conjunción de varias metodologías alternativas que podrían dotar de un enfoque totalmente diferente a la didáctica de la Historia.

Otra posible línea de trabajo que queda abierta con la realización de este trabajo está relacionada con la última de las preguntas hechas al profesorado. Nos referimos a la utilización de esta dinámica en otras asignaturas que no sean la de Historia, tanto para asignaturas cuyos profesores se han mostrado más proclives a realizarla como a los que no se muestran favorables a su uso, con el objetivo de comprobar si, efectivamente, pueden ser trasladables.

7. CONCLUSIONES

La enseñanza de la Historia, en líneas generales, sigue siendo percibida como una asignatura anclada a prácticas tradicionales de carácter positivista, donde el alumnado, si bien no se ve expuesto ya al aprendizaje de listas de “reyes godos”, sí se ve sometido a un sistema de repetición y asimilación de lo escuchado. No obstante, creemos que esta percepción debe y puede cambiar para que el alumnado consiga verse interesado por la disciplina histórica.

Para ello, es necesario realizar algo que en este trabajo hemos perseguido: una didáctica de la Historia alternativa, que incorpore el uso del espacio escolar con fines didácticos, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado e incrementando su interés y motivación por la ciencia de Clío. La reivindicación del uso del espacio escolar ha sido uno de los puntos capitales en este trabajo, debido al potencial desaprovechado que creemos tiene. Así mismo, la dinámica también se fundamenta en el uso de metodologías alternativas al modelo tradicional, como el *learning by doing*, el aprendizaje significativo, la empatía histórica o las comunidades de aprendizaje, que se han revelado como propuestas muy positivas para la enseñanza de la Historia, al conseguir romper con el modelo de enseñanza tradicional de la misma. Se trata de una dinámica que viene a corroborar nuestra hipótesis, que afirma que las estrategias didácticas escogidas por el profesor tienen un peso determinante en el proceso de enseñanza del alumnado y modifican en gran medida el acceso y el interés por la Historia.

Así pues, en nuestro trabajo hemos podido comprobar que la utilización de los espacios escolares con fines didácticos resulta muy beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje y motivación del alumnado para el caso de la asignatura de Historia, lo que evidencia que efectivamente existen y pueden ser diseñadas dinámicas alternativas y eficaces desde el punto de vista de la didáctica. Además, con vistas a superar los problemas que encierra la distancia entre la Historia investigada y la Historia enseñada, en la dinámica se pretende dar una visión de la Historia menos androcéntrica, eurocéntrica, basada en la idea de Estado-nación y menos apegada a los ideales de la clase media para medir la Historia. Ello permitiría superar los problemas detectados en la fundamentación teórica de nuestro trabajo relativos a la didáctica de la Historia.

8. BIBLIOGRAFÍA

ASHBY, R. y LEE, P. (1987): "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History.". En PORTAL, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres: Falmer, págs. 62 – 88.

ALFIERI, F. y Otros (1976): *Profesión maestro. Las bases*. 2. Vols. Barcelona: Reforma de la Escuela.

AUGUSTOWSKY, G. (2004): *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BARROS, C. (2008): "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia". En: *Revista de História*, núm. 158, junio, págs. 9 – 41.

BENTHAM, J. (1995): *The Panopticon Writings*. Londres: Ed. Verso.

CARRIL MERINO, M. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2015): "Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la Eso". En: HERNÁNDEZ CARRETERO, A. y Otros (Ed) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDSC, págs. 669 – 677.

CRESPO COMESAÑA, J.M. y PINO JUSTE, M. (2010): "La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia". En *Revista de Educación*. Vol. 351, enero-abril, págs. 485 – 511.

CRUZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004): "Tiempo histórico y su tratamiento didáctico". En DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (ed.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, págs. 233 – 259.

CUESTA, R. (2002): "Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la Historia". En: *Gerónimo de Uztáriz*, número 17/18, págs. 25 – 47.

DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

DEWEY, J. (1897): "My pedagogic Creed". En *The School Journal*, Vol. LIV, nº 3, págs. 77 – 80. Recuperado de: http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf

DOMÈNECH FRANCESCH, J.; VIÑAS I CIRERA, J; (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Ed. Graó.

DOMÍNGUEZ, J. (1986): “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. En *Infancia y aprendizaje*, nº 34, págs. 1 – 21.

ERRÁRUZ-LARRAÍN, L. H. (2015): “Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. En *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 27, nº1, págs. 81 – 100.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

GALINDO MORALES, R. (1997a): *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida editores.

GALINDO MORALES, R. (1997b): “El tratamiento del tiempo histórico”. En GARCÍA RUIZ, Antonio Luis (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario, págs. 328 – 356.

GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTIESTEBAN, A. (2009): “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media”, ÁVILA, R.M., MATOZZI, I. (Coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, Bolonia: AUPDCS, págs. 283 – 291.

GUILLÉN FRANCO, M. (2017): “¿Qué imagen tiene el alumnado de secundaria sobre una monarquía del siglo XVI? Sus conocimientos previos detectados a partir de una experiencia de empatía histórica. En: MARTÍNEZ MEDINA, Ramón y Otros (Ed.) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y Líneas de Investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS, págs. 658 – 665.

GURRUCHAGA ROMÁN, J.L. y GARCÍA BORGIO, J.M. (1999): “La arqueología en la Educación. La didáctica del pasado”. En: *Apuntes de arqueología*, separata de la *Revista del C.D.L. en Filosofía y Letras y Ciencias*, núm. 101, enero, págs. 15 – 18.

GURRUCHAGA ROMÁN, J.L. (1995): “La arqueología y la prehistoria como método en el aula”. En: *Apuntes de arqueología*, separata de la *Revista del C.D.L. en Filosofía y Letras y Ciencias*, núm. 69, noviembre, págs. 13 – 17.

GURRUCHAGA ROMÁN, J.L. y CRUZ, D. (2001): “Tribuna: la arqueología: ¿Un juego de niños? Reflexión y un ejemplo de didáctica. En: *Revista de arqueología*, año 22, nº 247, págs. 6 – 11.

GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998): *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-tau.

- HERAS MONTOYA, L. (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LAORDEN GUTIÉRREZ, C. y PÉREZ LÓPEZ, C. (2002): “El espacio como elemento facilitador del aprendizaje”. En *Revista Pulso*. Vol. 25, págs. 133 – 146.
- LEE, P. y ASHBY, R. (2001): “Empathy, perspective taking and rational understanding”. En: DAVIS, O.L.; YEAGER, E.A. y FOSTER, S.J. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Oxford: Rowman & Littlefield, págs. 21 – 50.
- LEE, P.; ASHBY, R. y DICKINSON, A. (1996): “Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA”. En Hughes, M. (Ed.), *Progression in Learning*, Clevedon: Multilingual Matters, págs. 50 – 81.
- LOMAS, C. (Coomp.) (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- LOMBARDI, Á. (2000): “La enseñanza de la Historia. Consideraciones generales”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 5, págs. 9 – 23.
- MOREIRA, M.A. (2012): “¿Al final, qué es aprendizaje significativo? En *Revista Currículum*, nº 25, págs. 29 – 56.
- MORENO, A. (2010): “Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización”. En COLL, César (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Graó, págs. 11 – 30.
- ORTIZ DE ORRUÑO, J.M. (ed.) (1998): *Historia y sistema educativo*. En *Ayer*, nº30. Madrid: Marcial Pons.
- PAGÈS BLANCH, J., (1988): “El tiempo histórico”. En BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universitat Barcelona – Editorial Horsori.
- PAGÈS BLANCH, J. (1983): *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona. Barcanova.
- PÁGES BLANCH, J. (2001): “¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”. En *Edoxa: Series Filosóficas*, nº14, págs. 261 – 288.
- PÉREZ GARZÓN, J.S. y Otros (2000): *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.

PÉREZ GARZÓN, J.S., “Usos y abusos de la Historia”. En: *Gerónimo de Uztáriz*, número 17/18. 2002. Páginas 11 – 24.

PRATS CUEVAS, J. (2017): “Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia”. En SANZ CAMAÑES, Porfirio; MOLERO GARCÍA, Jesús M. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, David (Eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Lleida: Editorial Milenio.

REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

REISMAN, A., WINEBURG, S. (2012): “Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts”, en CARRETERO, M., ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (ed.) (2012), *History education and the construction of national identities.*, Charlotte: Information Age Publishing, págs. 1717 – 188.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2017): “Mercantilización de la educación y feminismo”. En *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, nº 2, vol. 1, págs. 32 – 59.

RUIZ RUIZ, J.M. (1994): “El espacio escolar”. En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 5 (2). Madrid: Editorial Complutense, págs. 93 – 104.

SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Ed. Graó.

SCHANK, R. C.; BERMAN, T. R. y MACPHERSON, K. A. (2009) “Learning by doing”. En REIGELUTH, Charles M. (Ed.) *Instructional Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory, Volumen II*, págs. 161 – 181.

TORRECILLA HERNÁNDEZ, L. (2008): *Escuela y cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

VERGARA RAMÍREZ, J. J. (2016): *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM.

VIVES, P. A. (1992): "La Historia de América en la enseñanza española. Un ensayo en perspectiva". En: MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Coord.), *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Complutense, págs.117 – 132.

9. ANEXOS

ANEXO 1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA CARTA

| | De 0 a 2 | De 3 a 5 | De 6 a 8 | De 9 a 10 |
|-----------------------------------|--|---|--|--|
| Formato | No se ajusta a un modelo de carta envejecida y deteriorada ni el alumno ha investigado sobre modelos de cartas | Se ha investigado por parte del alumno pero no se ajusta al modelo de carta envejecida y deteriorada | Se ajusta al modelo de carta envejecida, deteriorada e investigada, pero el alumno sólo ha hecho una cara | Se ajusta al modelo de carta envejecida, deteriorada e investigada, y el alumno ha escrito más de una cara |
| Contenido e interpretación | Hay ausencia de contenidos históricos que denota falta de investigación, faltas de ortografía y redacción | Los contenidos históricos son pobres y se encuentran algunas faltas de ortografía. La redacción no se ajusta del todo al lenguaje propia de aquella época | Existen contenidos históricos suficientes. No hay faltas de ortografía, y demuestra cierto dominio de la redacción | Utiliza el lenguaje propio de aquella época, no hay faltas de ortografía. Demuestra una investigación de los hechos históricos que ha volcado convenientemente en la carta. Además, ha interpretado, actuando y disfrazado de militar en la trinchera, demostrando un interés extra al trabajo |

ANEXO 2. CUESTIONARIO 1

Preguntas al alumnado relativas a la actividad realizada en el colegio (La Trinchera).

1. ¿Te ha gustado la actividad?

Sí

No

2. ¿Has aprendido algo nuevo con ella?

Sí

No

3. ¿Crees que los profesores debemos intervenir tras la lectura de cada carta para hacer comentarios enriquecedores sobre la misma?

Sí

No

ANEXO 3. CUESTIONARIO 2

Preguntas al alumnado relativas a la mejora de la actividad realizada en el colegio

1. ¿Te gustaría participar en la decoración de la trinchera?

Sí

No

2. ¿Te gustaría crear algún mural para explicar lo que supuso la vida en el frente? (Por ejemplo, el papel de la mujer en el mismo, las condiciones sanitarias y alimentarias, etc.).

Sí

No

3. ¿Crees que, en el caso de preparar algún mural, deberías haber tomado algún apunte sobre las lecturas de tus compañeros?

Sí

No

ANEXO 4. CUESTIONARIO 3

Preguntas al alumnado relativas a ampliación de la dinámica para otros temas y asignaturas.

1. ¿Te gustaría hacer más cosas relativas a la asignatura de Historia fuera del aula?

Sí

No

2. ¿Te gusta transformar (entendiéndose como pintar, decorar, crear cosas) el espacio escolar (entendiéndose el mismo como las paredes, pasillos, aulas, patios, etc.) para poder hacer actividades relacionadas con dicha decoración?

Sí

No

3. ¿Crees que lo enunciado en la pregunta anterior (transformar el espacio escolar) influye en tu aprendizaje diario?

Sí

No

4. ¿Crees que se puede dar clase (avanzar el temario, dar nuevos contenidos) fuera del aula, sin que ello implique la realización de salidas extraescolares?

Sí

No

5. ¿Te gustaría ver nuevos escenarios históricos en otros espacios del colegio para su uso en la asignatura de Historia?

Sí

No

6. ¿Te gustaría que este tipo de dinámicas (transformar espacios del centro para poder hacer actividades en él) se hiciesen en otras asignaturas?

Sí

No

ANEXO 5. CUESTIONARIO 4

Preguntas al profesorado relativas a la mejora de la dinámica realizada.

1. ¿Consideras pertinente que el alumnado elabore murales que versen sobre aspectos sociales de la vida en el frente para decorar las inmediaciones de la trinchera?

Sí

No

2. ¿Consideras positivo el que los alumnos de 4º entregasen las cartas a los de 1º de Bachillerato y que estos les contestasen contando otras experiencias relativas a la guerra?

Sí

No

3. ¿Crees que potenciar la inclusión de personajes de todos los bandos, así como de mujeres y de personas de fuera de Europa, podría ayudar a que el alumnado tuviese una percepción mucho más rigurosa sobre la Primera Guerra Mundial?

Sí

No

ANEXO 6. CUESTIONARIO 5

Preguntas al profesorado relativas a la ampliación de la dinámica realizada.

1. ¿Consideras que las dinámicas propuestas relativas a la selva para impartir el contacto con América, el castillo para la Edad Media, y la creación de ejes cronológicos se ajustan al currículo?

Sí

No

2. ¿Consideras que estas dinámicas motivan al alumno?

Sí

No

3. ¿Crees que el alumnado puede aprender más haciendo que escuchando?

Sí

No

4. ¿Consideras que en los espacios propuestos se puede dar clase (avanzar en el temario, dar nuevos contenidos), o que sólo sirven como complemento al temario impartido en el aula?

| Selva | Castillo | Ejes cronológicos |
|--|--|--|
| Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> | Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> | Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> |

5. ¿Consideras que en los espacios ya creados/proyectados por el colegio se puede dar clase (avanzar en el temario, dar nuevos contenidos), o que sólo sirven como complemento al temario impartido en el aula?

| Trinchera | Domus romana | Cabaña/Cueva |
|--|--|--|
| Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> | Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> | Clase <input type="checkbox"/> Complemento <input type="checkbox"/> |

6. ¿Consideras que realizar este tipo de dinámicas pueden ayudar a superar los problemas de la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales?

| Androcentrismo | Eurocentrismo | Clase media como regidora del discurso | Estado – nación como regidora del discurso | Mejora de la enseñanza – aprendizaje del tiempo histórico |
|--|--|--|--|--|
| Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |

ANEXO 7. CUESTIONARIO 6

Preguntas al profesorado de otros departamentos y asignaturas diferentes al de Ciencias Sociales relativas al uso de la dinámica presentada para sus asignaturas.

1. ¿Consideras que la dinámica aquí propuesta sobre la transformación de los espacios para dar clase en ellos podría adaptarse para ser usada en tu asignatura?

Sí

No

Por favor, indique la asignatura que imparte y en qué curso lo hace: