«BUENAS PRÁCTICAS» EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA RIBERA DE NAVARRA. MEMORIA DE UNAS JORNADAS.

Ana Ibarra Jiménez
Luis Navas Cámara
Manuel Santos Burgaleta
Francisco Santos Escribano

1. CONTAR PARA APRENDER.

Uno de los indicadores más certeros sobre la calidad de una labor es, casi siempre, la forma de culminarla. Tras siete años de buen trabajo como asesora de secundaria del CAP de Tudela, en la primavera de 2012 María Alcázar Vinyals ideó una serie de jornadas de «buenas prácticas docentes» en que los profesores de todas las áreas de secundaria de la zona pudieran comunicar su quehacer, compartir sus materiales, las experiencias desarrolladas entre la teoría didáctica y la realidad del aula, con otros compañeros de los centros educativos de la Ribera de Navarra. Era, cuando menos, una manera de culminar su compromiso plenamente coherente con la idea de formación del profesorado que había venido definiendo su responsabilidad institucional, articulada siempre en torno a tres criterios esenciales: reflexión, praxis y comunicación.

Y son éstos, hoy, valores formativos al alza. Principios que conviene refirmar. Frente a la formación concebida de forma creciente como una carga de la que aliviarse, frente a la inevitable propensión hacia la formación *online*, sigue siendo preciso reivindicar el contacto directo como fórmula de intercambio y aprendizaje, la vigencia y trascendencia de los modelos presenciales de formación permanente[1].

De acuerdo con estos planteamientos, un grupo de profesores asumimos el reto de dirigir y desarrollar unas jornadas de «buenas prácticas docentes» en materia de Ciencias Sociales, celebradas finalmente en el CAP de Tudela entre los meses de marzo y abril de 2012. Consistieron, sintéticamente, en tres jornadas consecutivas de exposición a cargo de los ponentes, que abrieron paso a un

1 PALOS, J., MARTÍNEZ, M. y ALBALADEJO. C., «Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado». *Aula de Innovación Educativa*, 212, (2012), pp. 27-32.

proceso de trabajo y reflexión por parte de los asistentes. Contar esta experiencia, someter sus posibles aportaciones y defectos a consideración, es el objeto y sentido de la presente colaboración.

Las jornadas, pues, se centraron en la didáctica de los ámbitos de trabajo propios de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, aunque de manera un tanto desigual. Las experiencias en el área de Geografía, en primer término, trataron las dificultades propias de su enseñanza en los cursos iniciales de secundaria, aunque fueron trabajos de Historia los que claramente protagonizaron las jornadas. En ambos casos, sin embargo, bajo denominadores comunes muy nítidamente definidos. Se abordaron, ante todo, planteamientos confeccionados bien en el marco de grupos de trabajo o seminarios, bien de talleres o aulas prácticas, todos ellos gestados y desarrollados en el Departamento de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro, de Tudela, aunque algunas de estas experiencias fueron también implementadas con posterioridad en otros centros educativos de la Ribera, caso del IESO La Paz, de Cintruénigo, o el IES Marqués de Villena, de Marcilla. Con todo, el rasgo más comúnmente distintivo de estas propuestas didácticas es su diseño en clave de Competencias Básicas. Vocación competencial que, en contra de lo que tantas veces se sugiere[2], no implica necesariamente una reducción de los contenidos curriculares. Antes al contrario, la línea de trabajo presentada incide en los valores genuinamente epistemológicos de la asignatura a través del recurso invariable a las fuentes originales, tanto históricas como geográficas.

De hecho, el valor didáctico conferido a las fuentes originales constituye la seña de identidad de nuestra propuesta, y de ahí que la forma de comunicarla, de compartirla con otros compañeros, se articulase en base a la explotación de sus distintas modalidades. De este modo, las jornadas dieron comienzo, el 12 de marzo, con una ponencia donde se analizaba el empleo combinado de las fuentes gráficas y documentales. Se trataba, por lo demás, de dos experiencias didácticas que compartían, también, el hecho de haberse diseñado como respuesta directa a la inquietud suscitada por la exigencia de programar por competencias. Ambos planteamientos habían nacido del trabajo realizado mano a mano por Luis Navas y Manuel Santos, razón por la que dicha ponencia comenzó con una breve reflexión a cargo de este último sobre el sentido práctico de las Competencias Básicas en la programación. Posteriormente, Luis Navas examinó una Unidad Didáctica sobre el estudio de los climas en primer curso de ESO configurada en torno al análisis de imágenes, gráficos y mapas. Para terminar, Manuel Santos expuso otra Unidad Didáctica, ésta para el estudio del llamado *periodo de entreguerras* en 4º de ESO, caracterizada por los recursos metodológicos del Aprendizaje Basado en Problemas y el Portafolio de aprendizaje.

2 MONEREO, C. y POZO, J. I., «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2007, pp. 12-18.

Dos días más tarde, la segunda ponencia se dedicó en exclusiva al empleo de las fuentes orales en las aulas de secundaria y bachillerato. Comenzó Francisco Santos relatando las pautas de trabajo, el diseño de actividades y su aplicación práctica en el aula, que dieron sentido a un *Grupo de Trabajo* formado por profesores del Departamento de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro con el objeto de estudiar los procesos y conflictos sociales vividos durante el periodo de la Transición Democrática en los pueblos de la Ribera de Navarra a través del testimonio de sus protagonistas. Este *Grupo de Trabajo* se prolongó durante dos cursos, 2010-2011 y 2011-2012, año en que se sumaron también al proyecto profesores de otros cuatro centros educativos de la zona (CIP ETI e IES Benjamín de Tudela, de Tudela, IESO La Paz, de Cintruénigo, y el IES Marqués de Villena, de Marcilla). Pero, más allá de la investigación, en esta ponencia se expuso también –ahora a cargo de Manuel Santos– el marco de reflexión de quienes protagonizaron las actividades anteriores, los cuales, con compañeros de otros departamentos didácticos del IES Valle del Ebro (filosofía, plástica, tecnología y lengua) habían formado un seminario para explorar las posibilidades didácticas de las fuentes orales en el área de Ciencias Sociales. Fruto de esta reflexión resultó el diseño de una asignatura optativa para 2º de bachillerato, planteada con vocación de introducir a los alumnos en la investigación y en la metodología de las fuentes orales.

La tercera y última ponencia, celebrada el 15 de marzo, estuvo centrada en la didáctica de las fuentes arqueológicas. En ella, Luis Navas hizo una retrospectiva de su dilatada trayectoria como arqueólogo y en la divulgación y enseñanza de las técnicas arqueologías, desarrollada bajo distintas modalidades y en diversos centros de la Ribera de Navarra, y culminada en el *Aula de arqueología* organizada en el IES Valle del Ebro durante el curso 2008-2009. Ana Ibarra recogió el testigo de esta experiencia y, dos años más tarde, aportó la suya para dirigir un *Grupo de Trabajo* en el departamento de Ciencias Sociales de este instituto. Ella puso broche de oro a las jornadas contando a los asistentes la enorme variedad de materiales elaborados, actividades desplegadas y propuestas sugeridas en el transcurso del mismo.

En verdad, de poco más que eso, contar experiencias, pretendían tratar las jornadas. La invitación para realizarlas se había planteado a un conjunto de profesores de secundaria que, además de una notable trayectoria investigadora, compartían desde hace algún tiempo el afán por trasladar ese esfuerzo a sus clases, así como el placer de trabajar juntos en un ambiente de rigor profesional, humildad y buen humor. No había, pues, lecciones que dar. Solo ideas, propuestas y hasta algún fiasco que compartir. Sin otro objetivo que seguir aprendiendo. Que así fuese percibido por los asistentes a las jornadas fue la mayor satisfacción de los ponentes y el estímulo que gestó este artículo.

2. RESPUESTAS AL RETO DE PROGRAMAR POR COMPETENCIAS.

2.1. Competencias Básicas y labor docente.

El reto de programar en clave de Competencias Básicas en enseñanza secundaria viene determinado por prescripción curricular desde no hace demasiado tiempo[3]. Hoy existe un consenso bastante generalizado respecto a que su concurso constituye un procedimiento idóneo para dinamizar las formas de aprendizaje, pero estos últimos han sido años en que la inmensa mayoría del profesorado ha vivido entre las dudas y las urgencias de formación, asociadas inevitablemente a la necesidad y voluntad de responder a novedades de tanto calado. Han sido, por ello, innumerables los cursos de formación ofertados en el último lustro sobre programación por competencias, tanto a nivel general como específico de cada materia. Con todo, ese extenso programa formativo resultó, cuando no excesivamente teórico, compuesto a base de fórmulas cerradas, recetas difíciles de trasladar y adaptar a otras realidades educativas. En uno y otro caso la alternativa de disponer de herramientas viables en el aula era remitida, implícita e incluso explícitamente, a la imaginación de cada profesor.

En materia de Ciencias Sociales, uno de los planteamientos competenciales más coherentes, clarificadores y fructíferos nos siguen pareciendo los de la profesora Dolors Quinquer[4]. Y no solo por los contenidos metodológicas que aporta, sino, además, porque estimula el sentido crítico respecto a la viabilidad de sus propuestas sobre la base de la experimentación en el aula y la reflexión constantes. Nos consideramos, pues, discípulos suyos en la medida que los trabajos aquí presentados se articulan alrededor de unas pocas de ideas claras, extraídas de sus aportaciones y nuestra propia experiencia, sobre el sentido de trabajar en clave de Competencias Básicas.

La primera de ellas alude a la propia noción de competencias, que entendemos como la movilización de aprendizajes en la realidad. Ahora bien, acceder a la "realidad" desde un aula de secundaria no es tarea sencilla y se imponen ejercicios de recreación. Es preciso, por tanto, diseñar escenarios de aprendizaje con vocación realista, elaborados con materiales o fragmentos de situaciones reales, como única alternativa a una vivencia de la realidad que, paradójicamente, las condiciones del propio sistema educativo hacen inabordable.

Y "movilizar aprendizajes" supone, necesariamente, un proceso de interacción en dos direcciones convergentes. Lejos de su papel tradicional como dispensador único de información, el profesor ha de interactuar con el alumno a fin de establecer, de manera procesual, hábitos de trabajo basados en la investigación y la reflexión metacognitiva, y aportar pautas de estímulo para la indagación, como condiciones esenciales

3 *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, y, en lo que respecta a Navarra, *Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo*.

4 Compendiados en sus trabajos «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22, y en el apéndice del mismo: «Anexo. Ejemplos de métodos interactivos en el aula de ciencias sociales». *Ibídem*, pp. 54-67.

del aprendizaje. Pero esta tarea resulta indisoluble de la interacción que el docente ha de incentivar entre los propios alumnos, concretándola bien en términos de cooperación, respondiendo así a una creciente demanda social y laboral, o bien en términos de comunicación, dado que verbalizar implica un proceso de categorización de los aprendizajes.

A nivel práctico, estos planteamientos se concretan en la estructuración de cualquier propuesta didáctica en cuatro fases orgánicas. La primera, que llamamos de *inicio*, contempla el diseño del escenario de aprendizaje. La fase de *desarrollo*, en segundo término, se centra en tareas de indagación a través de diversos soportes de información. En tercer lugar, la fase de *síntesis* aborda labores de recopilación, conclusión y corrección. La fase de *generalización*, por último, consiste en la publicación, bajo múltiples formatos, de los aprendizajes acumulados a lo largo de la experiencia didáctica.

No proponemos, como puede verse, una fase específicamente destinada a la evaluación. La valoración de los aprendizajes se halla integrada en las mismas actividades en que aquéllos se van produciendo. De hecho, todas las fases del desarrollo didáctico están sometidas a un proceso continuo de evaluación. Y las posibilidades son múltiples. Como fórmula ideal de integración entre actividades y valoración de los aprendizajes, destacamos el portafolio del alumno[5]. Pero incluso las opciones más tradicionales, los exámenes escritos, vendrían planteadas de acuerdo con el mismo esquema. Ello pasa por proponer actividades de examen en que no solo se exija una reproducción cabal de la información aportada, sino su elaboración a través de simulaciones, aportación de materiales complementarios, informaciones adicionales o incluso dinámicas cooperativas para confeccionar respuestas[6].

En último término, todo este modo de plantear el desarrollo de las Competencias Básicas equivale a proponer un tratamiento desigual de las mismas en base a una serie de prioridades. Pretender una adquisición homogénea de las ocho competencias prescritas curricularmente, resulta poco probable, amén de contraproducente, pues existen áreas de conocimiento específicamente relacionadas con ámbitos competenciales. El área de Geografía e Historia, por ejemplo, tiene una responsabilidad mayor que otras materias en la adquisición de la competencia *social y ciudadana*. Pero, más allá de la idoneidad epistemológica, nuestras prioridades educativas nos llevan a anteponer el desarrollo de capacidades por encima de los conocimientos. Así, las competencias *lingüística*, *social y ciudadana*, *autonomía e iniciativa personal*, y, especialmente, *aprender a aprender* aglutinan las capacidades intelectuales que son objeto de mayor énfasis en nuestra propuesta de trabajo. Al fin y al cabo, todas ellas pueden sintetizarse en el hecho de aprender a ser ciudadano, que es lo que da sentido a un modelo educativo en clave de Competencias Básicas.

5 KLENOWSKI, V., *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, 2004.
6 MONEREO, C. (coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao, 2009.

2.2. Tiempo y clima en clave de competencias: un proyecto recreado de unidad didáctica.

Durante dos cursos consecutivos, la profesora Dolors Quinquer dirigió sendos seminarios de formación en el CAP de Tudela sobre el tratamiento de las Competencias Básicas en el área de Ciencias Sociales[7]. Fueron dos experiencias seminales, desde las que se nos invitó a replantear nuestra metodología de acuerdo con algunas propuestas didácticas previamente experimentadas por su equipo de trabajo. De entre ellas, una Unidad Didáctica sobre los climas de 1º de ESO llamó poderosamente nuestra atención, y acabamos aceptando la sugerencia de reformularla de acuerdo con el currículum y la realidad educativa de Navarra. Decisión, en la que fueron claves los malos resultados obtenidos en años anteriores al desarrollar estas unidades de manera tradicional, pero también la inquietud por diseñar y experimentar en nuestras aulas un trabajo de programación genuinamente competencial.

La propuesta inicial y la que finalmente se desarrolló en nuestras aulas, apenas si resultaban reconocibles, pero mantenían un mismo espíritu que, durante el curso 2010-2011, trasladamos a los IES Barañain y Valle del Ebro, y, en el curso siguiente, nuevamente a éste y al IESO La Paz de Cintruénigo. Los objetivos principales no variaban sustancialmente de años anteriores, esto es, que los alumnos adquirieran conocimientos sobre la noción de tiempo y clima y los distintos climas de la Tierra, Europa, España y Navarra. La metodología, sin embargo, resultaba radicalmente diferente, ya que ahora los alumnos se convertían en los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Orientados por el profesor, eran ellos quienes debían realizar labores de búsqueda, lectura, análisis e interpretación de gráficas, recopilación, síntesis de la información y exposición de sus trabajos y la forma fundamental de elaborarlos era cooperativa, promoviendo el aprendizaje «entre iguales»[8]. De este modo, la labor del profesor se orientaba a estimular la iniciativa personal y la participación de los alumnos, monitorizando actividades, dando pautas, y explicaciones puntuales, aportando fuentes de consulta, reservando los espacios de trabajo y resolviendo dudas. Ahora bien, el protagonismo de los aprendizajes, el recorrido de sus itinerarios de trabajo, recaía de forma inequívoca sobre el alumnado.

El desarrollo de las actividades de esta Unidad Didáctica, que en realidad abarcaba tres unidades de la programación anterior, ocupaba entre 17 y 19 sesiones, incluidas las exposiciones de los trabajos en grupo y las pruebas de

7 En concreto, se trataba del curso *El trabajo por Competencias desde las Ciencias Sociales*, realizado entre los meses de marzo y mayo de 2010. De igual modo, en el curso siguiente desarrolló en el mismo centro el seminario permanente *Competencias Básicas en el área de Ciencias Sociales: cooperación, interacción y participación*, celebrado entre noviembre de 2010 y marzo de 2011.

8 QUINQUER, D., «Estrategias metodológicas …», Ob,. Cit., pp. 18-22 y «Hablar entre iguales». Aula de Innovación Educativa, 159, 2007, pp. 13-16.

evaluación finales, se estructuraba en cuatro fases bien definidas. En la *fase inicial*, a través de imágenes ofrecidas por el profesor, los alumnos reflexionaban en parejas y expresaban las formas en que el clima afecta y condiciona distintos aspectos culturales y naturales del entorno, desde el vestido hasta el arte, pasando por la vivienda, el paisaje y la vegetación (actividades 1-4).

En la *fase de desarrollo* (actividades de 5 a 12) se planteaban fundamentalmente trabajos, bien colectivos o individuales, que se alternaban con actividades de síntesis y evaluación. Así, la actividad número 5, realizada por parejas, proponía a los alumnos unas preguntas básicas sobre qué se entiende por clima. Se disponía, además, de Atlas de Navarra para buscar climas de distintas localidades (Barañain, Isaba, Alsasua, Tudela, Aoiz, Cintruénigo) así como sus climogramas. Buscan otros climas del mundo e indican alguna de sus características. Asimismo, indagaban y definían conceptos básicos (barómetro, borrasca, anticiclón, etc.). Para estas labores empleaban el libro de texto, atlas, Google Earth y la dirección http://educaplus.org/climatic/ind, por lo que conviene poder trabajar en el aula de informática.

En la sexta actividad se trabajó en grupos de cuatro alumnos y trató de desarrollar diferencias entre tiempo y clima a partir de un ejercicio comparativo entre los climas de Madrid y Caracas, suponiendo una fecha con igual tiempo en ambas ciudades: un día templado con lluvia. A través del análisis comparativo de datos básicos como la latitud, la altitud y distancia al mar, los grupos definían y exponían su noción de tiempo y clima, comparando finalmente su definición con la del libro de texto. Posteriormente, la actividad 7 incidía en las citadas diferencias a partir del comentario de varios textos escogidos, dando paso a la explicación de los elementos del clima.

Trabajo en grupo: lectura cooperativa

La actividad 8 abordaba la meteorología trabajando con los elementos del tiempo y el clima: temperatura atmosférica, humedad relativa, precipitación, presión atmosférica y viento. Para su estudio, los alumnos buscaban información sobre sus respectivos aparatos de medida: termómetro, barómetro, pluviómetro, higrómetro, anemómetro, veleta, etc., recabando datos sobre su uso y funcionamiento. Al final de la actividad, indagaban acerca de los factores que modifican el clima en varias páginas Web (http://es.wikipedia.org/wiki/Clima/ y http: //educaplus.Org/climatic/ind), donde disponen de imágenes y explicaciones detalladas.

La actividad 9, titulada «Construyendo modelos: climas de Navarra», iniciaba el estudio de los tipos de clima partiendo de nuestro entorno cercano, para posteriormente ir a ámbitos más amplios: España, Europa y La Tierra. Cada equipo, ya consolidado de actividades anteriores, había de caracterizar uno de los climas de Navarra, contando para ello con fichas entregadas por el profesor o de su propio diseño, pero que incluyan los siguientes ítems: localización de los climas de Navarra, características del mismo (temperaturas, precipitaciones, vientos, nieblas) e influencia en el paisaje (vegetación, fauna, ríos) incluyendo imágenes sobre estos aspectos. Asimismo, cada equipo incluía un climograma comentado de una estación meteorológica ubicada en ese espacio, y localizaba en mapas ese tipo de clima a escalas superiores: España, Europa y La Tierra. Tras esta labor, los equipos exponían oralmente sus conclusiones ante el resto de la clase, que debía tomar apuntes sobre ese clima no trabajado y preguntar dudas. Ello suponía introducirse en las *fases de síntesis y evaluación*, valorando el trabajo escrito y gráfico así como su presentación oral en base a una tabla de indicadores de las Competencias Básicas.

Continuando con la fase de desarrollo, la actividad número 10 proponía una lectura cooperativa, basada en un artículo de prensa proporcionado por el profesor que va a ser la base del aprendizaje acerca del clima mediterráneo. Las cuestiones que conforman el ejercicio de lectura cooperativa parten del análisis de los conocimientos previos y localización de las ideas fundamentales, para continuar con un reparto especializado de tareas entre los miembros del grupo que precede a una reunión de expertos en el tema asignado. De vuelta al grupo de referencia, toca abordar la explicación de cada tema, contrastar las aportaciones y redactar las conclusiones que, finalmente, serán puestas en común.

Ya en la *fase de síntesis y evaluación*, la actividad 11 concretaba las pautas de análisis y comentario cooperativo de climogramas sobre la comparación de los casos de Madrid y Málaga, y, finalmente, el de ambos climogramas con el de Tudela. Asimismo, la actividad número 12 se desarrollaba en equipos, donde cada uno de los cuales debe caracterizar uno de los climas de La Tierra que no sea el mediterráneo, trabajado con anterioridad. Así, cada equipo elaboraba una presentación sobre cartulina o bien digital, especificando la información básica a localizar y los criterios para su lectura, incluyendo la medida de los

elementos y resultados paisajísticos de cada clima ilustrada mediante imágenes representativas. Este material es la base de una posterior exposición oral ante la clase, de la que el resto de alumnos tomaba nota en plantillas preelaboradas por el profesor para facilitar su síntesis y estudio, pero también de una futura exposición de carteles, bien en el vestíbulo del centro, el aula o el blog del profesor.

Publicación digital del trabajo en grupo

Paralelamente, se planteaba un ejercicio escrito en el que se intentaba que los alumnos aplicasen los conocimientos trabajados en la Unidad. Había varias modalidades. En el IES Barañain, por ejemplo, se planteó un primer ejercicio que partía de un supuesto ficticio: un concurso de televisión. En él se debía preparar un viaje a un destino climáticamente bien definido, elegido entre dos opciones, y el alumno debía preparar todo el material necesario para emprenderlo (ropa, calzado, botiquín, accesorios, etc.), que se podía ir adquiriendo con puntos ganados mediante respuestas correctas a preguntas relacionadas con el clima del lugar en cuestión. Entre la información aportada al alumno, se incluían los climogramas de los lugares de destino. La prueba escrita desarrollada en el IES Valle del Ebro ese mismo año resultaba más convencional. Inicialmente, planteaba a los alumnos localizar desde la perspectiva del clima un hotel de sol y playa. Un segundo ejercicio mostraba imágenes de indumentarias y vegetación en base a las que comentar el tipo de clima al que pertenecían. Por último, se pedía comentar un climograma y su incidencia en el medio (vegetación e hidrología). En sucesivas experiencias, se fueron introduciendo modificaciones para adecuar la prueba al tipo de alumnado. En el curso 2011-2012, en el IESO La Paz de Cintruénigo, se añadió a la primera fórmula un texto sobre un clima que era la base para responder a una serie de cuestiones.

Como puede comprobarse, los ejercicios de evaluación estuvieron en todo momento integrados en las propias actividades de enseñanza y aprendizaje, valorándose de forma continua durante toda la Unidad, aunque con mayor incidencia en algunas producciones y actividades. Así, la evaluación integral de la unidad se basó en los siguientes instrumentos: la observación de la actividad individual y en grupo del alumno, supuso un 10 % de la nota. Las producciones de trabajos individuales, en pareja y grupo, un 40 %. Las exposiciones orales e intervenciones, un 20 %, y, por último, la prueba escrita, un 30%. Es obvio, pues, que los trabajos cooperativos tienen más peso que los individuales, y, dentro de aquéllos, se ha dado más valor a las actividades 9 y 12, en los estudiantes han desarrollado las exposiciones orales de mayor calado. A la prueba escrita final se le ha dado una dimensión práctica para que apliquen lo aprendido sobre tiempo y clima a casos concretos, dentro de la dinámica de las Competencias. Se ha tratado de dar la mayor importancia, en cualquier caso, a las labores de lectura y comunicación en grupo. Valorando las actividades siempre de acuerdo con una tabla en que se recogían las Competencias Básicas y una serie de indicadores para evaluar el grado de consecución en cada una de ellas.

Tras la evaluación de los trabajos, sus exposiciones y pruebas escritas se intentaron ver los logros y los principales problemas detectados en el grupo (trabajo en grupo, individual, expresión...), especialmente en aquellos alumnos que no habían superado estas actividades. Para ello, se consultaron las tablas con los indicadores empleados en la evaluación y se plantearon trabajos alternativos para la recuperación y una prueba escrita con el resto de unidades de la evaluación.

Pero independientemente de resultados numéricos o porcentuales de esta evaluación, el desarrollo de la Unidad Didáctica sobre tiempo y el clima en clave de competencias, entendemos que, cuando menos, ha servido para adquirir, asentar y aplicar los conocimientos de una manera mucho más eficiente. También, para trabajar en grupo y aprender «entre iguales», lo cual constituye una de las claves del logro anterior. Asimismo, ha permitido desarrollar el gusto y el hábito de la indagación y la búsqueda en otras fuentes que incluyen, publicaciones diversas, la prensa, atlas, enciclopedias y las TIC. Lo cual, supone de alguna manera practicar de forma constante la lectura, la expresión oral y escrita. En cualquier caso, tanto el desarrollo como los resultados superan a los métodos tradicionales (libro de texto, explicación, ejercicios, repaso, examen, etc.) y, desde luego, ha servido de acicate para seguir diseñando, total o parcialmente, otras unidades didácticas en clave de competencias.

2.3. ABP y Portafolios para el aprendizaje de la Historia en 4º de ESO.

La visión de las TIC como la panacea universal frente a los problemas de la educación obligatoria, sigue solapando debates educativos insoslayables. Su solo concurso, por mensurable y asequible, no es sinónimo de calidad educativa. La llamada «sociedad de la información» impone a los docentes el reto de aportar estrategias para el procesamiento de la información (de la ingente cantidad y diversidad de información a la que hoy tienen acceso los alumnos) con independencia de su soporte, cualquiera que sea, por novedoso o seductor que pueda resultar. Desde el ámbito de las ciencias sociales, ello significa priorizar, anteponer a otras la capacidad de análisis e interpretación, desde la libertad y con el objetivo de la construcción colectiva. Enseñar Historia, después de todo, es enseñar a protagonizarla, y de sus clases han de importar, por encima de todo, las capacidades para *aprender a aprender*, *autonomía e iniciativa personal* y la competencia *social y ciudadana*.

En la conjugación de todas estas perspectivas es donde cobra sentido esta propuesta en clave de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Método idóneo para el trabajo por competencias en secundaria, incluso en materia de Ciencias Sociales donde no resulta demasiado habitual, pues facilita la integración entre la teoría y las realidades de referencia. Permite, asimismo, un aprendizaje significativo sobre la base de la cooperación y la responsabilidad a la hora de diseñar y desarrollar estrategias de colaboración y organización de trabajo en la búsqueda, selección y procesamiento de la información[9]. Pero, sobre todo, habilita al alumno como rector de su propio aprendizaje desde una interacción más activa con el profesor, lo que se traduce en una mayor motivación y satisfacción del alumnado[10].

Sobre estas bases teóricas se confeccionó la propuesta didáctica aquí presentada. Se diseñó y desarrolló parcialmente en el IES Valle del Ebro durante el curso 2008-2009, aunque se llevó a la práctica plenamente en el IES Marqués de Villena, de Marcilla (Navarra) un año más tarde. La actividad se proyectó como una Unidad Didáctica, la número 7, de la asignatura de Historia de 4º curso de ESO, y se impartió a la sección de itinerario Humanístico, compuesta por 30 alumnos con un perfil relativamente homogéneo en cuanto a capacidades, competencias y hábitos de trabajo. La totalidad de estos estudiantes se ubicaba en un entorno vivencial de localidades rurales de pequeño tamaño (entre 2.000 y 4.000 habitantes) en que dominaba la actividad agropecuaria e industrial, esta última de carácter preferentemente agroalimentario, y con una

9 GARCÍA OLALLA, M. D. y CAMPS LLAURADÓ, C., «Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 2008, pp. 63-80.

10 FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M. et al., «El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales». *Revista de Educación*, 341, 2006, pp. 379-418.

dotación de servicios adecuada. A modo de indicador, cabe constatar que todos los alumnos de la clase disponían de teléfono móvil, ordenador personal y conexión a Internet en casa.

Esta realidad fue ante la que se impuso una necesidad insoslayable de adaptación metodológica. La voluntad de concretar en el método de ABP un trabajo en clave de competencias básicas que incidiese en procedimientos propiamente históricos suponía dos grandes retos que afectaban al diseño de la actividad educativa y suscitaban alguna que otra inquietud sobre su desarrollo efectivo. El primero de ellos apuntaba hacia la validez del método ABP en el terreno de la Historia, en el que escasean las experiencias, y hacia el sentido de la formulación del problema que había de dar coherencia a la actividad. Lejos del tipo de evidencias que manejan las ciencias de la salud, el método ABP en el ámbito de Historia, como en el de otras Ciencias Sociales sugería una formulación de problemas en clave de interpretación y contextualización de realidades históricas cuyos efectos resultasen nítidamente perceptibles en el presente[11].

Un segundo desafío venía planteado por la adecuación del ABP, metodología netamente universitaria, no solo al nivel académico de secundaria, sino también al hecho de la novedad que supone para sus alumnos. En ambos sentidos, la respuesta se orientó hacia la implantación procesual de las pautas que determinan el método del ABP. De este modo, plantearlo en su concepción genuina en la séptima Unidad Didáctica de la programación, precisó de una implementación progresiva de los principales elementos que conforman la lógica didáctica del ABP. Este proceso fue completado en cinco niveles o ámbitos de trabajo de complejidad creciente, desarrollados desde los primeros días del curso.

Así, el trabajo con las estrategias y procesos de comprensión lectora para de perfilar paulatinamente un modelo ágil y efectivo de comentario de texto, precedió al progresivo enriquecimiento del cuaderno de clase con aportaciones, obligatorias y luego voluntarias, de información complementaria a la suministrada en clase. De igual forma, la incorporación progresiva de actividades cooperativas fue acompañada de una evolución cuantitativa y cualitativa de las explicaciones del profesor, que evolucionó desde lo puramente expositivo hasta la monitorización de grupos de trabajo, por un lado, y de lo inductivo a lo deductivo, por otro lado, hasta llegar a formular el argumento de una unidad, la sexta, en clave de problema que desentrañar mediante la explicación. Por último, la exigencia de reflexión a los alumnos fue igualmente evolucionando a través de ejercicios iniciales de lectura cooperativa, actividades de *one minute paper* al final de las clases, hasta la confección de un diario de trabajo integrado en el cuaderno de clase.

11 GARCÍA DE LA VEGA., A., «Aplicación didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas al análisis geográfico». *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 2010, pp. 43-60.

Este itinerario progresivo fue diseñando para culminar en la programación de una Unidad Didáctica en clave genuina de ABP, con la que, en efecto, se abordó el período de entreguerras bajo el título de *Europa entre dictaduras, el mundo entre guerras (1917-1939)*. Su desarrollo tuvo lugar en el tercer trimestre del curso, a lo largo de 9 sesiones, organizadas en 4 fases. En la *fase de inicial*, tuvo lugar la activación de la unidad, definiendo el escenario de aprendizaje mediante un dossier de prensa aportado por el profesor y compuesto por 4 noticias relativas a la analogía entre la crisis económica actual y la de 1929. A través de una lectura cooperativa, se examinaron los conocimientos previos, dando pie al profesor a la formulación del problema de aprendizaje que había de articular la unidad: ¿en qué se funda el temor, nítidamente perceptible en la prensa analizada, a que la crisis económica actual se parezca tanto a la *Gran Depresión* de los años treinta?. Tras exponer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, la solución del problema o la excusa procedimental para activar los conocimientos, se concretó en la elaboración cooperativa de un portafolio compuesto por 6 apartados.

El primero, y principal, era un informe de 10-12 folios con los argumentos o conclusiones elaborados en respuesta al problema planteado, que, a su vez, debía incluir un apéndice documental integrado por reproducciones de fuentes consultadas y su análisis en base a las pautas textuales trabajadas a lo largo del curso (localización de la fuente, ideas fundamentales, antecedentes y proyección histórica). En tercer lugar, el portafolio debía incluir un eje cronológico que reflejase la coherencia temporal de los acontecimientos que conforman la unidad (1917-1939), así como un glosario de términos y personajes históricos que caracterizaron dicho periodo. El portafolio del alumno se completaba con una tabla analítica sobre las semejanzas y diferencias entre la ideología y praxis política de los totalitarismos de los años treinta, así como un mapa conceptual en que se integrasen los distintos procesos políticos, económicos y sociales del período de entreguerras. Pero además de este portafolio, cada uno de los alumnos debía entregar un diario de clase con la relación de todas las actividades desarrolladas, dentro y fuera de clase, una valoración y reflexión individual sobre el propio proceso de elaboración del portafolio, haciendo alusión a los aspectos organizativos, reparto de tareas, toma de decisiones, compromiso con las actividades de grupo y una valoración personal de la experiencia.

Parte clave de la fase inicial fue el establecimiento por parte del profesor de los grupos de trabajo, con un máximo de 4 miembros, y la asignación de distintos roles (coordinador, documentalista, secretario y portavoz) con arreglo a criterios no solo organizativos sino también de motivación y atención a la diversidad. De hecho, el trabajo realizado por los grupos constituyó a lo largo de 6 sesiones el eje central de la *fase de desarrollo* de esta unidad. Durante la

misma, además de monitorizar el trabajo cooperativo, el papel del profesor se centró en la explicación de los contenidos básicos de la unidad, estructurados en 5 módulos informativos, desglosados siguiendo la propia secuencia conceptual marcada por la comprensión y resolución del problema planteado y no en orden cronológico.

Con este propósito, la estructura de las sesiones se articuló en 2 espacios bien diferenciados: la explicación del profesor de cada uno de los módulos de información (15-20 minutos) y el trabajo en grupo, asistido igualmente por el profesor. Antes, éste había entregado y comentado los recursos documentales relacionados con el módulo de información a impartir. Recursos que, más allá de una finalidad meramente ilustrativa, constituyen la piedra angular de los criterios metodológicos de esta experiencia educativa. Su análisis, llamado a trascender de su mera comprensión, convirtió de hecho a los documentos en auténticos detonadores de aprendizaje. Pues quedó nítidamente de manifiesto cómo el procesamiento de la información que contenían, su comentario conforme a pautas textuales previamente definidas, y mediante un proceso de toma de decisiones en relación a su selección e interpretación, habilitaba al alumnado para proponer y definir estrategias para la búsqueda de información e itinerarios de conocimiento y vertebración de los distintos procesos históricos que componen el período estudiado.

La *fase de generalización*, en último término, consistió en una exposición oral sobre las conclusiones alcanzadas por cada uno de los grupos de trabajo durante un espacio aproximado de 5-6 minutos. Se quiso valorar en ella, ante todo, la capacidad de síntesis y la claridad expositiva, así como los esfuerzos de visualización conceptual en el uso de *Power Point*, etc. No obstante, la principal herramienta de valoración de la unidad, integrada en la propia secuencia de actividad de aprendizaje, fue el portafolio del alumno, herramienta idónea para el desarrollo y evaluación del ABP en clave de competencias básicas[12]. Para su realización, los alumnos contaron con materiales didácticos ordinarios, entre los que cabe destacar los recursos documentales, constituidos por un extenso elenco de 26 textos coetáneos originales, 14 noticias de prensa de la época y actual, un total de 8 imágenes, 2 secuencias gráficas, 2 mapas y 4 gráficos, dispensados gradualmente por el profesor y entre los cuales el alumno debía elegir para establecer la línea maestra de su investigación.

Precisamente, a fin de agilizar la monitorización del trabajo de los alumnos, éstos pudieron disponer de un blog elaborado y editado por el profesor. Así, en la dirección http://historiadecuartocurso.blogspot.com los estudiantes

12 BERMEJO, F. y PEDRAJA LINARES, M. J., «La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio». GARCÍA SEVILLA, J. (coord), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia, 2008, pp. 91-111.

dispusieron de los citados recursos documentales, secuenciados y organizados por etiquetas, junto con las instrucciones pormenorizadas para la elaboración del portafolio, amén de distintos materiales para la realización de las investigaciones de grupo. Entre ellos, vínculos para descargar y acceder a los tutoriales de programas informáticos menos habituales, caso de *Cmap Tools*, reportajes históricos y mapas conceptuales sobre el período de estudio, así como enlaces con hemerotecas digitales, otros blogs de historia y páginas Web especializadas en historia contemporánea universal.

En términos de evaluación, son las propias actividades que integran el portafolio las que se constituyen en las auténticas herramientas de valoración, tanto del trabajo y aprendizajes de los alumnos como de la propia evolución didáctica de la experiencia. También en ambos sentidos, se pudo disponer del diario de trabajo individual, instrumento de valoración de los procesos metacognitivos de los estudiantes, en que se refleja nítidamente la adquisición de las competencias básicas. En especial, aquellas que entendíamos prioritarias en el diseño de la actividad y que, efectivamente, se revelaron las más activamente desarrolladas en el transcurso de la unidad.

De entre las cualidades del método de ABP para el trabajo por competencias, extensamente contrastadas[13], esta modesta experiencia pudo constatar haber logrado notables avances de los alumnos en la construcción autodirigida de su aprendizaje. Fundamentalmente, a través de ejercicios autónomos de búsqueda y procesamiento de información, determinados por una secuencia de toma de decisiones de carácter cooperativo. Los progresos resultaron fáciles de constatar, al haber estado estrechamente tutelados por el profesor, esencialmente a través de intensa interacción con los alumnos en la monitorización de actividades y el recurso del blog. Resultó clave, también, la aportación diaria de recursos documentales a partir de los que los alumnos pudieron discutir y definir objetivos y planes de conocimiento. Con todo, entendemos que el recurso esencial, el procedimiento que hizo posible por sí mismo el desarrollo de la actividad, fue la implementación procesual de los mecanismos que conforman la lógica didáctica del ABP. La satisfacción de ir asimilando modelos de trabajo que resultaban totalmente novedosos para el alumno, se convirtió en una motivación creciente al ver aplicada su funcionalidad en el análisis de realidades, tanto pretéritas como coetáneas.

También hubo que superar problemas, claro, y el trabajo cooperativo nunca resulta fácil si no se aborda de manera equitativa. La asignación de roles en cada grupo y la redacción individual de un diario de trabajo, evitó desequilibrios de esfuerzo y desmotivación, así como ajustar la complejidad de las

13 FONT. A., «Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 2004, pp. 79-96.

labores a la diversidad del alumnado. En cualquier caso, una de las mayores dificultades fue responder a la inseguridad de los estudiantes respecto a qué información seleccionar o cuál podría resultar más relevante y útil. En ese sentido, también la mayor satisfacción de esta experiencia educativa fue haber podido observar pequeñas e intermitentes iniciativas, pero iniciativas al fin y al cabo, que tomaron algunos alumnos siguiendo criterios independientes de los sugeridos por el profesor.

3. FUENTES ORALES Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

3.1. Las voces de lo vivido: un proyecto de historia oral en torno a la Transición Democrática en la Ribera de Navarra.

Dice el gran historiador italiano Giovanni Levi en su conferencia titulada: "Las mentiras del testimonio" que la historia se ha convertido en una ciencia vieja[14]. Es decir, hemos perdido el norte, a pesar de los esfuerzos metodológicos desde la lucha titánica de la renovación historiográfica de la Escuela de Anales. ¿Hacia donde vamos?

Otro historiador como Josep Fontana explica que hay que globalizar la historia, hacer historia general y alejarse de pequeñas porciones de temas recurrentes[15].

De estas reflexiones, y otras parecidas surgió la idea de crear un equipo de historia oral. Experiencia teníamos mucha pues de forma individual habíamos trabajado estas fuentes, pero nos faltaba epistemología, y gente del gremio con la misma inquietud.

A partir de este tipo de planteamientos decidimos formar un equipo de historia oral para recoger estas fuentes que van desapareciendo inevitablemente. En esta tesitura, desde el departamento de ciencias sociales del IES Valle del Ebro, de Tudela, pensamos abrir los ojos a la historia, descubrirla, y, por consiguiente, abrir los ojos a sus tiempos, y a la memoria de los mayores, es decir de los protagonistas silenciosos de la misma.

14 «La historia ha sido la ciencia triunfal por todo el siglo XIX y el siglo XX, y después empezó a cerrarse en una suerte de isla como la de Gulliver, sin comunicación con las otras ciencias. Las otras ciencias hicieron muchos progresos, afrontaron muchos problemas, muchas interrogaciones, la historia se hizo paulatinamente una ciencia vieja, una ciencia cansada, una ciencia que no podía mantener el paso de las otras ciencias sociales. Ejemplo: la imagen que los historiadores tienen de la racionalidad de los hombres, nosotros los historiadores utilizamos una psicología de calle, una psicología en el cual imaginamos que los hombres tienen una coherencia, una identidad precisa». LEONÉ, S. y MENDIOLA, F. (coord.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 23-24.

15 «Es necesario la voluntad de recoger los fragmentos de una historia troceada para reconstruir una visión unitaria del hombre en todas sus dimensiones, desde su alimentación hasta sus sueños, con el fin de superar las consecuencias del fraccionamiento cientificista que nos está conduciendo a investigar minucias carentes de relevancia fuera del ámbito estricto de la profesión, y a publicar los resultados en revistas y monografías que solo leen los miembros de la tribu». FONTANA, J. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992, p. 123.

La propuesta consiste en utilizar las fuentes orales en el aula como experiencia didáctica. Puesto que, por un lado, dinamiza las clases de historia, y por otro acerca a los alumnos, que son los encargados de realizar las encuestas, a una relación intergeneracional rica en registros para el aprendizaje. De este modo, acotamos un espacio de memoria común para las familias de los alumnos y decidimos que fuera la Transición Democrática en la Ribera de Tudela.

A través de este trabajo hemos conocido la realidad cotidiana que han trasmitido los mayores a los alumnos de esta comarca, y nos hemos acercado al estado de ánimo con que afrontaron los cambios que se produjeron en nuestro país. Muchas veces, el alejamiento entre que se narra en los libros, y la realidad cotidiana genera un sentimiento de que la materia impartida es escasamente útil, y se traduce en desafecciones en torno a la asignatura. En esta tesitura, intentamos reconstruir el pasado de nuestra comarca de la Ribera de Tudela, a través de varias generaciones que fueron testigos, e interactuaron en el periodo estudiado[16].

Así, desde una óptica pedagógica y didáctica, buscamos dar voz a la gente anónima, y construir desde la relación intergeneracional de alumnos, padres y abuelos, una historia cotidiana, mental, y de actitudes que dinamicen las clases, y eleve, entre otros aspectos, al protagonismo de los hechos a las propias familias de los alumnos. "De eso se acuerda mi padre", "mi madre estuvo allí", son las frases más repetidas.

Por último, un problema nos acecha constantemente a los que hemos decidido utilizar las fuentes orales, y es los sentimientos. Estos generan un peligro para la profesión de historiador. Volviendo al historiador Giovanni Levi tenemos que meditar su análisis cuando dice:

«Nosotros tenemos sentimientos incontrolados frente a los viejos que parlan de la dificultad de su vida, de la persecución política, mujeres que cuentan de lo que hacían, lo que sufrían, etc. Como muchas de las fuentes modernas, como por ejemplo los procesos de brujas, los documentos son más inteligentes que los historiadores, los documentos dicen más de lo que nosotros somos capaces de racionalizar, de formalizar, de vencer lo emotivo»[16].

La metodología usada se fundamenta en las encuestas que realizan los alumnos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Los dos grupos comparten en el curriculum la asignatura de historia de España contemporánea. El IES Valle del Ebro, donde ejercemos, es un centro de concentración comarcal que alberga alumno de 22 pueblos de la zona, además de Tudela, donde está ubicado. En el proceso de recogida de información, los alumnos conocen el periodo sobre el

16 «Antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado, de consignar únicamente las gestas de los reyes. Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. ¿Quién construyó Tebas de las siete puertas? Pregunta el lector obrero de Brecht. Las fuentes nada nos dicen de aquellos albañiles anónimos, pero la pregunta conserva toda su carga». GINZBURG, C., *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnick Editores, 1986, p. 13

que van a preguntar, pues, previamente, se les entrega un breve dossier donde se explican los acontecimientos más significativos que ocurren durante la Transición Democrática.

Desde ese momento, los protagonistas dejan de ser los héroes de la gesta para convertirse, como dice el historiador inglés, en la gente corriente que no deja constancia de su existencia en documentos o escritos. En definitiva, intentamos crear nuevas fuentes antes de que desaparezcan los protagonistas, pues el límite de las mismas lo marca la vida de los testigos[17]. Además, dentro del proceso temporal narrado se hacen referencias constantes a sucesos locales. En este sentido, el principio del proyecto es el ámbito próximo, a la familia, sus inquietudes y vivencias, para «llevar adelante el emocionante descubrimiento de la percepción del tiempo y la identificación del tiempo histórico al recordar el pasado»[16].

Por último, al alumnado emigrante se le invita a participar haciendo las encuestas a través de vecinos o amigos españoles. Este aspecto es importante, pues la ausencia de ningún condicionante familiar e ideológico para plantear la entrevista a cualquier persona la hace más interesante. Así pues, el resultado de las respuestas recogidas por los alumnos emigrantes has sido espectacular pues se enfrenta a la entrevista sin ningún prejuicio.

La historia de la Transición Democrática en torno a tres acontecimientos significativos.

Un principio fundamental para el proyecto es acotar el espacio histórico, con el fin de no perderse en la vorágine del un proceso tan complejo. El recuerdo del pasado es selectivo, y los lugares de memoria donde tenemos que anclar tienen que ser espacios conocidos por todos. Por ello, hemos elegimos estos tres pilares básicos:

1. La muerte de Franco que marca el inicio de la Transición.

2. El golpe de Estado que acelera el proceso en las postrimerías del final de la Transición Democrática que tiene lugar en el año 1982[18]. El tiempo transcurrido entre los dos sucesos es de 5 años los suficientes para producirse cambios en el ámbito cotidiano de los entrevistados. En otro orden de cosas:

3. Un suceso local tiene fuerte repercusión en el ámbito nacional. El 3 de junio de 1979 es asesinada en el puente del Ebro de Tudela (Navarra), la joven Gladys del Estal Ferreño durante una manifestación antinuclear. Gladys tenía 23 años y es militante que pertenece al Grupo Ecologista de Egia, y a los Comités Antinucleares de Euskadi.

17 FRASER, R., «La historia oral como historia desde abajo». *Ayer*, 12, 1993, pp. 79-92.

18 Entrevista personal con Gabriel Cisneros en julio de 2006. Como pieza fundamental del proceso de Transición, a la pregunta de cuando termina el mismo no dudo en contestar: «con la llegada al poder del PSOE en el 1982».

De este modo, los cuestionarios enviados a los alumnos van encauzados a estos tres pilares. En este contexto, presentamos la Transición Democrática como un proceso muy vivo, no monolítico, y que evoluciona en el tiempo. Como dice el profesor González Gallego, «la Transición española no puede presentarse como si fuera una pequeña historia del tiempo presente que completa el capitulo de los años setenta dentro del gran libro de historia de España»[19]. A facilitar el comprenderlo como un proceso cambiante en el tiempo, lleno de intensidad, contribuye el concurso de los recursos didácticos para trazar los diferentes caminos y poder discurrir por ello sin depender de las señales temáticas, temporales de los márgenes. Fijar los límites en el discurso histórico, marcando los contornos de los acontecimientos, nos ayuda a profundizar en el pasado construido también con fuentes orales. Además, nos permite complementarlo con métodos tradicionales, en ara de encontrar mayores registros en torno a un tema vivido, a veces, con pasión.

A partir de esta propuesta creamos también dos *Grupos de Trabajo* para formar al profesorado en el manejo de las herramientas necesarias en la historia oral[20]. El primer equipo de trabajo se constituyó el curso 2010-2011 con el título: *Memoria, Vida, Aprendizaje: las fuentes orales en el aula de ciencias sociales*. En éste trabajamos los miembros del departamento de ciencias sociales formándonos en la teoría y práctica en el manejo de este tipo de fuentes. No obstante, también en el curso 2011-2012 emprendimos otra propuesta de *Grupo de Trabajo* desde la interdisciplinaridad de los departamentos didácticos del IES Valle del Ebro, y que bajo el título: *Memoria y Didáctica de la Historia de la Transición Democrática en la Ribera de Navarra a través de las fuentes orales*, participaron profesores de otros centros educativos de la zona, como fueron el IES Benjamín de Tudela y el CIP ETI, ambos de Tudela, el IESO La Paz, de Cintruénigo, y el IES Marqués de Villena, de Marcilla.

El planteamiento final es crear un archivo de materiales para poder ser utilizados en clase en diversas asignaturas a través de los testimonios de los abuelos y padres de los alumnos. Y también poder elaborar una historia de la Transición apoyándonos no sólo en los documentos tradicionales sino también en la memoria de los protagonistas anónimos.

El trabajo ha sido un éxito por la participación de los alumnos de 4º de ESO y 2º de bachillerato que han colaborado dándole importancia al estudio realizado las impresiones de sus padres sobre los hechos. Esto es importante por que es optativo, de ahí la importancia del objetivo de la motivación. Asi-

19 GONZÁLEZ GALLEGO, I., «La Transición: realidad del pasado y revisionismo del presente». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 7-9.

20 Proyecto más detenidamente relatado en SANTOS ESCRIBANO, F. y SANTOS BURGALETA, M., «Recordar para aprender. Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)». *Clio*, 37, 2011 (http://clio.rediris.es).

mismo, el cuestionario dejaba muchas preguntas cerradas para contestar con monosílabos, y algunos alumnos no han sabido llegar a extraer más información cuando preguntaban, evitando la argumentación más amplia. Otros en cambio han desarrollado la respuesta consiguiendo atrapar todo tipo de detalles sobre los momentos vividos en aquellos días.

En otro orden de cosas, las aportaciones de los alumnos emigrantes ha sido más productiva que lo que cabía esperar por las circunstancia no vividas. En su caso no ha pesado el condicionante ambiental, ni el contexto donde se desenvolvieron profesionalmente y cotidianamente sus entrevistados. En los sucesos del asesinato de Gladys del Estal, tenemos el testimonio directo de un guardia civil que se encontraba aquel día en aquel acontecimiento y la entrevistadora es una alumna extranjera. Los alumnos de 2º de bachillerato ha comprendido mejor el proceso de la Transición Democrática, y el valor de esfuerzo realizado es mayor pues les sirve para facilitar con mayores expectativas el examen de selectividad en lo referente al tema en cuestión. El mejor espacio para recordar es la implicación misma en al actividad.

Asimismo, la presencia de políticos de la época en el centro IES Valle del Ebro ha sido didáctica pues los alumnos han preguntado las dudas que tenían, rompiendo con la rigidez del cuestionario y haciendo más viva la entrevista. La actitud de ellos, con la perspectiva de los años, y la franqueza al contestar ha creado un ambiente propicio para nuevas ediciones.

A modo de conclusión, la elaboración de fuentes orales en las aulas de las enseñanzas medias es un recurso de primera mano para dinamizar las clases de historia. Crear información, a través del relato de las personas, que de forma anónima vivieron los acontecimientos genera una relación intergeneracional que traspasa los límites del trabajo mismo.

Estos materiales orales son ampliados y complementados con las fuentes tradiciones que se encuentran en el Archivo Municipal de Tudela, como son las actas municipales, la hemeroteca de los periódicos locales (*Voz de la Ribera*, *Crónica de la Ribera*, *Diario de Navarra* y *Pensamiento Navarro*). Pues los recuerdos de la memoria colectiva de nuestros mayores son una parte más de los medios que tenemos para interpretar el pasado.

Es necesario constatar que las entrevistas a los abuelos, abuelas, padres y madres son un documento fundamental pues, en última instancia, son los protagonistas de sus vivencias e ilustran y ambientan el discurso histórico. Escuchar a los mayores es gratificante, no sólo por las "batallas" y los hechos del pasado que cuentan, sino por la vinculación que se genera en torno a la conversación y las palabras, en estos tiempos de aislamiento crónico e individualismo. Sólo por eso merece la pena plantear este tipo de didáctica en las aulas. Como dice la profesora Mercedes Vilanova:

«Esta manera de escuchar y de saber preguntar sobre las palabras y los silencios es especialmente útil cuando dialogamos con personas que no están acostumbras a ser entrevistadas, que es con quienes la creación de las fuentes orales alcanzan un mayor significado dado que su presencia es más escasa en las fuentes escritas en las que suelen quedar reducidas a números estadísticos o a la frialdad sociológica de los sondeos»[21].

3.2. Didáctica de las fuentes orales: proyectos de reflexión y actuación en el aula de Historia.

Además de un método de investigación social firmemente consolidado, las fuentes orales se han revelado en los últimos años como un instrumento de enseñanza-aprendizaje en torno al que se han articulado importantes impulsos de renovación didáctica. En realidad, la mayor parte de las propuestas académicas desarrolladas hoy alrededor de la memoria y su transmisión oral, son experiencias educativas, y, preferentemente, en el ámbito de las enseñanzas medias[22]. Por esa razón, el *Grupo de Trabajo* sobre fuentes orales creado en el departamento de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro en el curso 2010-2011, asumió desde un principio el reto de profundizar en la reflexión didáctica de forma paralela a la realización de los trabajos de campo sobre memoria histórica. Y, de hecho, el primer año de la andadura del equipo se abordaron con detenimiento algunas cualidades de las fuentes orales para el trabajo por competencias[23].

Este ensayo sirvió, cuando menos, para vislumbrar un extenso camino de posibilidades didácticas por recorrer. De ahí que el curso 2011-2012, en paralelo al *Grupo de Trabajo* retomado para indagar en la memoria oral de la Transición Democrática en la Ribera de Navarra, este mismo equipo abriese otra línea de estudio sobre la aplicación de las fuentes orales al currículum de Ciencias Sociales en ESO. La fórmula escogida fue un *Seminario de Formación en Centro* que, bajo el título de *Memoria y didáctica de las fuentes orales en el área de Ciencias Sociales*, respondía a una nueva modalidad ofrecida por los CAP de Navarra para impulsar experiencias formativas de carácter multidisciplinar, esto es, a través del trabajo compartido entre varios departamentos didácticos de un mismo centro.

Coordinado por Francisco Santos, el seminario pretendía ahondar en algunos aspectos didácticos de la transmisión oral observados a lo largo del tra-

21 VILANOVA RIBAS, M., «La historia presente y la historia oral: relaciones, balance y perspectivas». *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 1998, pp. 61-70.

22 LEONÉ, S. y MENDIOLA, F., «Retos e itinerarios de un encuentro poco corriente». LEONÉ, S. y MENDIOLA F. (coord.), V*oces e imágenes en la historia.* Ob. Cit., pp. 9-21.

23 SANTOS BURGALETA, M. y SANTOS ESCRIBANO, F., «Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales». *Revista de claseshistoria*. Art. nº 275, enero de 2012 (http://www.clases-historia.com/revista/index.html).

bajo anterior. Se quería contrastar, antes de nada, el valor de las fuentes orales como herramienta de motivación para el alumnado. Pero, también, explorar en qué medida cabía plantearse el recurso a la memoria como alternativa a determinadas recetas, caso de las TIC, cuya imposición sistemática viene solapando importantes alternativas educativas. Pensábamos que los futuros ciudadanos de la *sociedad de la información* debían aprender a buscarla escuchando, a construirla mediante hábitos de trabajo y reflexión, para enriquecer lo ya sabido y reformular nuevas preguntas, nuevos objetivos de aprendizaje, entendido siempre como un diálogo. Por eso, nos parecía esencial que nuestros alumnos escuchasen a sus mayores, aprendiesen de sus vidas, pero, sobre todo, de su forma de contarlas. Queríamos, en suma, integrar las fuentes orales en el currículum, bien de un modo complementario, en forma de actividades puntuales que sirviesen para reforzar sus contenidos, o bien de forma integral, es decir, aproximarnos al diseño de unidades didácticas articuladas en torno a la explotación de la memoria. Estas opciones, eran del todo compatibles con el objetivo de explorar las cualidades de las fuentes orales como elemento de integración social de unos alumnos que, desde su procedencia diversa, estaban llamados a compartir experiencias vitales diferentes, pero siempre análogas.

En esa dirección, cualquier camino pasaba por la interdisciplinariedad. Así, además de nueve miembros del departamento de Ciencias Sociales, el seminario se nutrió de la presencia y colaboración activa de un miembro de los departamentos de Lengua, Filosofía, Plástica y Tecnología, que prestaron una impagable labor de asesoramiento sobre las técnicas de la entrevista, los componentes antropológicos en la reconstrucción de la memoria, la lectura de social de las imágenes, especialmente fotografías, y la evocación de las técnicas del trabajo en el pasado más cercano, respectivamente. De esta forma, las 10 sesiones de trabajo que compusieron el seminario entre el 17 de enero y el 8 de mayo de 2012, se caracterizaron por una reflexión netamente activa, por cuando se abordaron discusiones y búsqueda de soluciones a problemas planteados de manera esencialmente cooperativa y en un clima de compañerismo que desbordó los objetivos epistemológicos inicialmente planteados.

El planteamiento teórico del seminario, introducido mediante una ponencia a cargo de Manuel Santos sobre la metodología de las fuentes orales y las posibilidades de su aplicación didáctica, dio paso a la formación de varias "ponencias", o subgrupos de trabajo, con la misión de elaborar experiencias educativas que tuvieran las fuentes orales como eje vertebrador. Esta labor, a realizar de acuerdo con los criterios de complementación curricular antes referidos, debía constar de tres fases: el diseño de una actividad, su desarrollo práctico en el aula y, por último, la publicación de resultados ante los miembros del seminario.

Fueron, en total, cinco las "ponencias" de trabajo elaboradas y presentadas por los miembros del seminario. La primera, formada por las profesoras Saida Suárez, del departamento de Filosofía y Ana Ibarra, de Sociales, relató dos actividades didácticas en torno a un mismo tema: la interdependencia y la desigualdad de la globalización a través de una comparativa de la situación de la mujer actual con la vivida a mitades del siglo XIX. Estas actividades estuvieron destinadas, la primera, a 3º de ESO, en las materias de Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía, y, la segunda, a 4º de ESO, en la materia de Historia. En total, su propuesta fue experimentada sobre un total de 6 clases, recogiendo hasta 36 entrevistas realizadas.

La segunda ponencia, integrada por Carmen Carrero, Ángel Navarro y Manuel Santos, todos ellos profesores del departamento de Ciencias Sociales, consistió en perfilar una actividad didáctica en torno al tema de la percepción social de la Historia en nuestros días a través de la imagen de la memoria histórica de los Reyes Católicos. Estas actividades estuvieron destinadas a 2º curso de ESO, en la materia de Ciencias Sociales, que todos los profesores impartían durante ese curso, dentro de una Unidad Didáctica dedicada a *La Monarquía española*. En total, su propuesta fue experimentada sobre un total de 7 clases, recogiendo hasta 59 entrevistas realizadas por sus alumnos a sus padres y abuelos.

En la tercera de las ponencias, compuesta por los profesores Juan Carlos Reinaldos, del departamento de Lengua, e Isabel Haro y Francisco Santos, de Ciencias Sociales, se elaboró una propuesta didáctica en torno al tema de las consecuencias de la Guerra Civil española a través de la vida cotidiana. Estas actividades estuvieron destinadas a la materia de Historia en 4º de ESO y se llevaron la práctica en un total de 4 clases, acumulando 43 entrevistas realizadas. En sentido análogo, los profesores Ramón Lizar, del departamento de tecnología y Alfonso Sanz, de Sociales, diseñaron dos actividades didácticas sobre un mismo tema: las transformaciones de la tecnología, la organización del trabajo y la seguridad laboral en el mundo del trabajo en los años del desarrollismo. Sus propuestas, destinadas ambas a 4º de ESO en las materias de Tecnología e Historia, fue experimentada en una única clase, si bien se trataba de una sección escogida por razón de que ambos profesores compartían docencia en ella, lo que facilitó el propio desarrollo de la actividad, tal y como se desprende del hecho de que llegasen a recoger una entrevista por cada uno de los 24 alumnos de la clase.

En último término, las profesoras Marisol Caínzos, del departamento de Plástica, y Merche Pérez y Lucía Martínez, del de Sociales, plantearon una interesante actividad didáctica en torno a la memoria gráfica de la vida cotidiana en la España de los años 60, dirigida a estudiantes de 3º de ESO, en las materias de Educación Plástica y Visual, así como de 4º de ESO, en la asigna-

tura de Historia. En total, su propuesta se hizo extensiva a un total de 4 clases, recopilando 16 entrevistas, número ciertamente significativo, considerando que cada entrevista requería que los alumnos trajesen fotografías de la época en la que apareciesen familiares a quienes pudieran entrevistar.

Tan variada gama de actividades fue unánimemente valorada por los componentes del seminario de manera totalmente satisfactoria. Antes de nada, porque les había permitido constatar un nivel de motivación en el alumnado bastante más elevado del habitual. Había, también, importantes valores de socialización que destacar: para muchos alumnos era la primera vez que habían hablado con sus mayores sobre asuntos de su particular microhistoria. Quizá porque comenzaron a vislumbrar la Historia como algo propio, que afecta a personas cercanas, a casi todos, la experiencia les resultó muy sugerente. Y, de hecho, fueron también bastantes los alumnos que nos trasladaron, con enorme satisfacción, lo mucho que también habían disfrutado sus familiares con las actividades. Fue ese ambiente de afinidad logrado en numerosos casos, lo que permitió una realización de entrevistas que rebasó los límites del cuestionario inicial, dando paso a un diálogo fluido en el que se pudieron construir aprendizajes, procesos metacognitivos, como respuesta a necesidades de información surgidas de manera espontánea[24].

Respecto a su satisfacción con el trabajo realizado, los profesores que formaron el seminario coincidieron también en señalar la comunicación constante entre compañeros de distintas especialidades. El intercambio de ideas resultó fecundo, pues desbordó los horarios de reunión establecidos, llegando a cultivarse en los descansos, en cualquier pequeño encuentro casual por los pasillos del centro. Y en este ambiente maduraron nuestros planteamientos metodológicos iniciales. Especialmente, las estrategias para lo que denominamos "anclaje de la memoria", alrededor de rutinas cotidianas o elementos materiales. Las herramientas y técnicas de trabajo, por ejemplo, o las fotografías, cualquier tipo de imagen reconocible, como ilustraciones de viejos libros de texto o periódicos de época, se revelaron como auténticos generadores de memoria gracias a las aportaciones de otras ciencias "auxiliares".

Fue también en ese caldo de cultivo en el que surgió la posibilidad de aplicar nuestras reflexiones a la confección de un diseño curricular integral, esto es, a proponer una asignatura optativa para segundo curso de bachillerato centrada en la metodología e investigación histórica a través de las fuentes orales. De entrada, una asignatura de *Historia Oral* suponía un reto poco común, cuando

24 Sensaciones, por lo demás, que vienen siendo una constante en las propuestas educativas a través de las fuentes orales. Véase, por ejemplo, BENEGAS GARCÍA, M., «El pasado a través del diálogo intergeneracional». *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 2006, pp. 74-77, y BENADIBA, L. (comp.), *Historia Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario: Corpus, 2009.

no insólito, para la etapa de educación secundaria en el panorama educativo nacional. Era, asimismo, un desafío para decantar conclusiones prácticas, definir objetivos reales y concretar itinerarios solventes de aprendizaje. Pero era en el propio entramado epistemológico de las fuentes orales donde se encontraban las respuestas al desafío.

Después de todo, la historia oral es, por definición, algo que siempre está por hacer. Diseñar la asignatura nos exigía trasladar al alumno el protagonismo de ese "hacer", convirtiéndola en una materia eminentemente práctica, donde la búsqueda y procesamiento de la información, la elaboración y publicación de conclusiones, introdujese a los alumnos en las técnicas clásicas de investigación social y, con ellas, a los modelos educativos universitarios.

Con estas premisas se realizó un esbozo del programa de una asignatura optativa que pudiera ser útil a todos los itinerarios de bachillerato del IES Valle del Ebro a partir del curso 2012-2013. En los contenidos de su programación, se incluyó la acotación conceptual de las fuentes orales y la historia oral, los distintos enfoques historiográficos y metodológicos, y la gestión, conservación y análisis de las entrevistas. La vocación eminentemente práctica de la asignatura quedaba reflejada en los propios criterios de evaluación, según los cuales se reservaba un 60 % de la nota final a los trabajos de investigación a desarrollar en los dos últimos trimestres, tras una primera evaluación dedicada a planteamientos puramente teóricos.

Lamentablemente, cuestiones de gestión académica del centro, ajenas por entero a nuestra voluntad y a la de numerosos compañeros de claustro, dieron al traste con la posibilidad de implantar una asignatura que no solo estaba ya programada, sino que presagiaba una muy buena acogida por parte de sus posibles alumnos, según acreditaba un sondeo previo elaborado por el equipo directivo.

4. AULAS DE ARQUEOLOGÍA: RECONSTRUYENDO APRENDIZAJES EN SECUNDARIA.

4.1. De una educación práctica a las Competencias Básicas: el *Aula de Arqueología*.

La experiencia didáctica del *Aula de Arqueología*, que aquí se presenta, se inició en la década de 1990 en el IES Benjamín de Tudela, por iniciativa de los profesores de los departamentos de Ciencias Sociales, Griego y Latín y un grupo de arqueólogos que desarrollaban su trabajo en el área de Tudela. Inicialmente, estaba programada para que participaran alumnos de todos los niveles de secundaria.

Folleto del Aula de Arqueología I.E.S. Benjamín de Tudela 1995-96.

Desde el primer momento, su desarrollo planteaba, en primer término, una parte teórica en la que se tratarían conocimientos básicos sobre la noción e Historia de la Arqueología, los yacimientos y el trabajo arqueológico (prospección, excavación, trabajo de laboratorio, presentación de resultados, publicación, exposición, consolidación y protección de restos, puesta en valor de yacimientos). Una segunda parte, más lúdica y práctica, tenía lugar fuera del aula y consistía en la visita a diferentes yacimientos del valle del Ebro. En diferentes cursos y ediciones del *Aulas de Arqueología*, se visitaron Contrebia Leucade (Aguilar del Río Alhama), Los Bañales y el Mausoleo de los Atilios (Uncastillo), Andelos (Mendigorría), la Villa de las Musas (Arellano), Cara (Santacara), el Recinto amurallado de Rada, Museos del Foro, Puerto Fluvial, Termas y Teatro Romano de Zaragoza, Graccurris (Alfaro), Mausoleo de la Torrecilla (Corella), los Dólmenes de Velate, etc. En algunos de ellos, los arqueólogos habían desarrollado su actividad profesional y tenían amplios conocimientos para desarrollar las visitas. Además, se elaboraron guías para enriquecer las visitas de varios yacimientos aun no musealizados.

La evolución de la actividad se dirigió hacia una reducción de los contenidos teóricos en el aula, que se acabaron concretando en dos sesiones, en las que se incluía alguna actividad práctica. Se intensificaron las salidas y se abrieron a toda la comunidad educativa, participando además de los alumnos, profesores de otros

departamentos y padres que, en ocasiones, cuando no se contaba con autobús, aportaban sus vehículos. De este modo, la experiencia pudo trasladarse a otros institutos y, en 1997 se desarrolló en los de Alfaro, Corella y Calahorra. Asimismo, durante el curso 2008-2009 se desarrolló en el IES Valle del Ebro, de Tudela.

Ya por entonces, se había generalizado en los ámbitos educativos y docentes la noción de Comptencias Básicas, concepto inusual cuando se inició la experiencia del *Aula de Arqueología*. Las primeras ediciones se habían planteado sobre la base de unos objetivos a nivel de los conocimientos (afianzar la periodización histórica, conocer el territorio y paisaje inmediatos y cómo fue ocupado a lo largo del pasado, iniciar a los alumnos en el conocimiento de la cultura material, arte y Patrimonio más cercanos), en el ámbito de los procedimientos (iniciar las bases del análisis y observación de restos materiales y obras de arte y acercarlos a los métodos de trabajo del arqueólogo) y a nivel de actitudes y valores (despertar una sensibilidad hacia la conservación y valoración del Patrimonio arqueológico, avivar el interés por la indagación y la investigación, inculcar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y formas de vida).

Partiendo de un planteamiento actual en clave de Competencias Básicas, cabe preguntarse si el Aula de Arqueología es una actividad adecuada, que contribuye eficazmente a que los alumnos movilicen y apliquen sus conocimientos en situaciones concretas. La respuesta es, rotundamente, afirmativa[25]. Ahora bien, debemos buscar la forma de potenciar que sea así, ya que este nuevo planteamiento nos obliga a modificar algunos aspectos. Deberemos programar actividades que potencien la participación de los alumnos, la interacción entre iguales, la comunicación con los profesores, arqueólogos, padres y otros participantes, que les obliguen a hacerse preguntas y a buscar las respuestas, a organizar y elaborar la información y a explicarlo ellos (comunicación oral y escrita) demostrando sus aprendizajes. El cambio fundamental consiste en no darles todo hecho, partiendo de la base de que el conocimiento se construye, no se recibe, y, para ello, los alumnos deben trabajar y cooperar.

Los escenarios de aprendizaje siguen siendo los mismos, fundamentalmente yacimientos arqueológicos, en fase de estudio o musealizados, en los que contamos en principio con la ventaja de una mayor motivación e interés que el que despierta la clase de Historia en el aula. En un yacimiento, las obras de los celtíberos, romanos, visigodos, musulmanes, etc., se hacen visibles, tangibles y cercanas, dan un toque de realidad a aquello que se cuenta en los libros y en las clases de Historia. Además, son espacios ideales para plantear cuestiones, problemas y actividades que los alumnos deberán resolver y para ello buscar e indagar con nuestra ayuda.

25 DOMÍNGUEZ PÉREZ, J. C., «'Cita con mi historia'; la incorporación de la arqueología al currículum de Secundaria a través de una experiencia de externalización didáctica». *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 25, 2009, pp. 121-135.

Visita a Contrebia Leucade. Aula de Arqueología 2008-09.

Desde esta perspectiva, cabe ir desgranando las formas en que el Aula de Arqueología, contribuye a la consecución de las Competencias Básicas. En primer término, naturalmente, abordamos la *competencia cultural y artística***.** Las visitas y las actividades relacionadas con ellas, contribuirán a reconocer, comprender, apreciar y disfrutar las diferentes manifestaciones de la cultura material y el arte: formas constructivas, materiales y técnicas, tipos de obras y monumentos. El conocimiento conlleva una concienciación en el respeto a los restos del pasado, al Patrimonio en su conjunto, y los riesgos para su conservación. En este sentido, se planteaba el diseño de unos carteles con actividades prohibidas en los yacimientos o adentrarnos en el dibujo de material cerámico o arqueológico de la mano de los profesores de plástica. Se adquieren destrezas de observación, análisis, comprensión y recreación. Paralelamente, la adquisición de la competencia *social y ciudadana* se trabaja desde la propia forma de relación con los compañeros, al aprender entre iguales, pero también fomenta el contacto entre todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos. Fomenta la tolerancia al conocer otras culturas, creencias, valores... que han variado a través del tiempo, contribuyendo a aceptar las diferencias. Aporta nociones sobre diferentes tipos de organización de sociedades y estados o sobre las relaciones poder, propaganda, obras de arte y cultura material.

Respecto a la competencia en el *conocimiento e interacción con el mundo físico*, el alumno durante las visitas entra en contacto directo con el paisaje rural o urbano y su percepción. Puede aplicar conocimientos sobre tiempo y clima, vegetación, cultivos, construcciones, trazado urbano, modificaciones del medio a lo largo del tiempo, aprovechamiento de recursos y sus huellas. Le permite desarrollar habilidades para interactuar con el espacio circundante: moverse en él, orientarse, comprender las señales, resolver ciertos problemas, etc. Le da un conocimiento de la ubicación de los yacimientos y monumentos cercanos. El procedimiento es similar al desarrollo de la competencia en *comunicación lingüística*, pues la utilización de textos de diferente formato y dificultad (prensa, artículos de divulgación, guías, carteles, textos especializados, etc.) para realizar los trabajos, contribuyen a la comprensión lectora. Se enriquece, de igual modo, el vocabulario tanto general como específico del área de conocimiento, y se emplean términos de origen diverso (griego, latín, árabe, etc.). En los trabajos en grupo y en las exposiciones se pone en práctica la capacidad de expresarse oralmente, de escuchar y de contrastar opiniones. Se pone en práctica la expresión escrita. Aprenden a utilizar distintos registros y conocer fuentes diversas.

Pero, también, el *Aula de Arqueología* contribuye al trabajo de la *competencia en el tratamiento de la información y mundo digital*, ya que se desarrolla siempre que planteamos trabajos de indagación y resolución de problemas en los que tengan que utilizar distintas fuentes: libros, revistas divulgativas, revistas especializadas, diarios, paneles de yacimientos o museos, folletos, páginas web, blogs, etc. Los estudiantes deben ordenar, sistematizar y procesar la información hasta poder presentarla. A modo de ejemplo, se plantea que, en vez de ser guiados, ellos mismos elaboren las guías o partes de ellas y se conviertan en guías del yacimiento o de aspectos concretos de este. Realizar un *blog* del *Aula de Arqueología* o dedicar una sesión a juegos como *Imperium Civitas* (recomendado por el Parlamento Europeo como herramienta educativa), montar una exposición sobre los yacimientos visitados, son otras actividades directamente relacionadas con esta competencia. Se trata, en suma de trabajar la competencia en *aprender a aprender*, para la cual, el *Aula de Arqueología* fomenta el interés por la indagación y el aprendizaje. Se inicia a los estudiantes en pequeñas investigaciones y resolución de ciertos problemas. Se les deben plantear cuestiones a las que buscar respuestas. Comprenden de dónde procede el conocimiento histórico y cómo se construye. Pueden ver cambios en los métodos, las hipótesis y las teorías a lo largo del tiempo, mostrándoles que la ciencia y el conocimiento están en constante cambio.

Dicho de otro modo, se incentiva la adquisición de la competencia en *autonomía e iniciativa personal*, pues ya solo el hecho de inscribirse y participar en esta actividad demuestra cierto interés y actitud hacia el aprendizaje. Nuestra propuesta se caracteriza por fomentar trabajos cooperativos que les obliguen a organizarse las tareas y asumir responsabilidades (elaborar guías, montar una exposición en el centro, escribir en el blog, escribir un artículo para la revista del instituto...). Desde esta perspectiva práctica, la competencia matemática puede ser abordada también por el *Aula de Arqueología*. Y es que existen aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad que son constantes en cualquier estudio y visita a un yacimiento: dimensiones, altitud, orientación, las cuadrículas de las zonas excavadas, las relaciones espacio-temporales en la estratigrafía. Se pueden plantear actividades de dibujo a escala, de orientación (localizar puerta norte, torreón sur, *cardo, decumano*...), de toma de medidas en el ordenador con el SITNA de un muro, una calle, una presa... y comparación con medidas tomadas en la realidad, plantear y trazar una cuadrícula.

A nivel práctico, proponemos un ejemplo de concreción didáctica de las Competencias Básicas en el Aula de Arqueología. Se trata de actividad para el yacimiento de la *Villa* romana de las Musas en Arellano (Navarra). Bajo el título de *¿Por qué las Musas eligieron Arellano?*, se pretende que los alumnos trabajen en grupos e investiguen distintos aspectos de esta *villa* rústica en sus dos fases, Alto y Bajo Imperio. Cada grupo aborda un aspecto que les ayudará al final a completar una guía del yacimiento, que ellos mismos deben explicar en la visita. Además, deben responder en conjunto y a partir de toda la información a la pregunta inicial ¿Por qué las Musas eligieron Arellano?, esto es, deben aportar propuestas coherentes de explicación al hecho de que en un campo del término municipal de Arellano (Navarra), aparecieran en 1882 restos de un mosaico romano con figuras femeninas de las Musas, que dieron nombre a esta *villa*. Los resultados del trabajo se generalizarán en los folletos explicativos, el blog del Aula de Arqueología y una exposición final en el Instituto.

De acuerdo con un plan de trabajo anteriormente definido, el trabajo se estructura en torno a varios procesos. En la *fase de inicio* se aborda una breve presentación del yacimiento, del trabajo, un listado de fuentes a consultar, la formación de los grupos y división de los temas, así como la búsqueda de un asesor o asesores por grupo. Los temas de investigación son la localización e historia de las investigaciones y del Centro de Interpretación, la *villa* rustica en el alto imperio, la producción de vino en Navarra y el Valle del Ebro en periodo romano, la *villa* en periodo bajoimperial y la ruralización de la sociedad, el mosaico romano, y, por último, las religiones orientales en el Bajo Imperio (el culto a Cibeles y Attis).

Posteriormente, la fase de desarrollo se centra en la búsqueda de información (bibliotecas, sala de ordenadores, otros), en organizar, sistematizar y procesar dicha información. Para ello, se entiende necesaria una labor de selección de imágenes y redacción de síntesis, así como la elaboración de las producciones: guías para los participantes, síntesis para el blog y paneles para la exposición. De hecho, la fase de generalización consistiría en el reparto de las guías a los participantes de la visita en la *Villa*. Cada grupo explicará su parte en los lugares clave apoyándose en el folleto elaborado y en los restos que se observan. En el instituto, con los paneles elaborados (textos y material gráfico), se montará una exposición que deben explicar el día de la inauguración. Toda la información de estas actividades quedará reflejada en el *blog*.

Como se ve, el escenario real y los procedimientos integrados en el interrogante inicial de por qué las Musas eligieron Arellano, constituyen fundamentalmente una excusa didáctica para movilizar los aprendizajes, que es lo que da sentido a la formulación de las Competencias Básicas. Son muchas las propuestas diseñadas en estos términos, pero muchísimas más las que están en fase de elaboración o pendientes de abordar. En este sentido, el futuro del *Aula de Arqueología* ha de estar basado, como la propia ciencia arqueológica, en su carácter y vocación multidisciplinar, dando paso a la colaboración de profesores de otras áreas que aporten ideas y materiales con que enriquecer la vertiente didáctica de la arqueología, largamente experimentada[26]. Y este es, precisamente, el espíritu con el que nace una nueva edición del *Aula de Arqueología*, desarrollada en el IES Valle del Ebro durante el curso 2012-2011 bajo la coordinación de Ana Ibarra.

4.2. El *Aula de Arqueología* como laboratorio didáctico.

Una segunda edición del *Aula de Arqueología*, fue también desarrollada en el instituto Valle del Ebro durante el segundo y tercer trimestre del curso 2010-2011. Este proyecto, aprobado por el CAP de Tudela, surgió como *Grupo de Trabajo* en el seno del departamento de Ciencias Sociales de dicho instituto. En esta ocasión, además de acercar a alumnos y profesores los procedimientos arqueológicos, el objetivo esencial era crear un dossier de materiales didácticos que hicieran más intuitivo y asequible el aprendizaje de la historia.

Se pretendía crear, en suma, una serie de recursos educativos a través de los cuales el alumno de secundaria pudiera acercarse al conocimiento de la historia a partir de fuentes originales. Y, de esta forma, inculcar en el alumnado una visión más atractiva de la investigación histórica lejos de la mera memorización de fechas y acontecimientos. La coordinación del *Grupo de Trabajo* y la

26 MARTÍNEZ MAGANTO, J., «La Arqueología como experiencia didáctica en la enseñanza secundaria». *GazSEHA. Revista de la Sociedad Española de Historia de la Arqueología*, 3, 2006, pp. 11-14.

elaboración de los materiales, estuvo a cargo de Ana Ibarra Jiménez, miembro integrante del departamento de Ciencias Sociales. Asimismo, el grupo se constituyó mediante la participación de otros 11 profesores del IES Valle del Ebro. En base a la búsqueda de un principio de interdisciplinaridad, esencial para alcanzar un mayor nivel de profundidad en el material y elaborar actividades desde distintos enfoques, el *Grupo de Trabajo* se hizo extensible a todo el equipo docente del instituto. La originalidad del proyecto atrajo a profesores de distintos departamentos, como los de Ciencias Naturales, Inglés, Tecnología e informática, Plástica y Orientación.

El proyecto contaba con la experiencia de otras Aulas de Arqueología, dirigidas años antes por Luis Navas en distintos centros, e incluso en el mismo IES Valle del Ebro durante el curso 2008-2009. Igualmente, fue esencial la experiencia profesional de la coordinadora del grupo, que tenía referencia de otras experiencias didácticas[27] y, sobre todo, había trabajado anteriormente como arqueóloga para distintas instituciones y para varias empresas de Arqueología (investigación, documentación y trabajo de campo).

Tras la configuración del equipo docente, el primer paso era comprender la importancia de la Arqueología, como medio para conocer y divulgar el pasado. Se trataba de reflejar su importancia como ciencia dotada de un método propio, con el objetivo de acercar al conocimiento arqueológico al resto de integrantes. De esta forma, si analizábamos la arqueología como una disciplina capaz de aportar por si misma una interpretación histórica a partir de los restos materiales recuperados, podríamos configurar materiales de una manera didáctica, sencilla y entretenida aportando una óptica multidisciplinar, clave también en la investigación arqueológica.

La enseñanza de los distintos métodos arqueológicos, así como los pasos previos que realiza un arqueólogo antes de la excavación, la información que proporciona la prospección y la excavación arqueológica, les mostraría su importancia para comprender el pasado. Entre los objetivos del grupo se estableció la importancia de valorar los datos proporcionados por la investigación arqueológica como algo único e irrepetible por lo que es imprescindible el análisis detallado de cada hallazgo y la documentación pormenorizada de cada descubrimiento, de cara a comprender su significado y a su futura restauración[28]. Al excavar se altera cualquier depósito formado en el pasado y hace imposible que se pueda echar marcha a atrás.

27 Por ejemplo, TOMPICO, J. P. y RAMOS, P., «Aula de arqueología del IES Humanes de Madrid». *GazSEHA. Revista de la Sociedad Española de Historia de la Arqueología*, 3, 2006, pp. 15-19.

28 ROJO ARIZA, M.C., «'¿Cómo quieres que conozcamos, si no nos los explicas?: La didáctica y el futuro de la arqueología'». ALMANSA SÁNCHEZ, J. (coord.), *El futuro de la arqueología en España*. Madrid: JAS Arqueología, 2011, pp. 203-208.

Inicialmente, era necesario promover el interés del alumno por la Ciencias Sociales estimulando su aprendizaje mediante el contacto directo con las fuentes primarias, a través del cual, lograr que el alumno adquiriera una mayor identificación con el pasado, para entenderlo como algo propio. De esta forma, sería capaz de recrear la historia y conocer de primera mano la información a través de los datos proporcionados por la investigación arqueológica y la documentación obtenida de fuentes históricas. Asimismo, se trataría de fomentar la comprensión de las fuentes secundarias, insistiendo en desarrollar un espíritu crítico y objetivo, con el que entender cada fuente en su contexto y asumir posibles interpretaciones de carácter subjetivo.

Atendiendo a estos objetivos debíamos elaborar una serie de materiales didácticos aplicables al currículum de la materia de Ciencias Sociales de primer ciclo de ESO, susceptibles de integrarse en la programación didáctica del primer curso, en el que se imparte Prehistoria e Historia Antigua, para posteriormente experimentar en el aula distintos modelos de trabajo prácticos[29]. De esta forma el alumnado trabajaría directamente con elementos integrantes del Patrimonio histórico, con los que reforzar la adquisición de las Competencias Básicas, y, de forma preferente, las competencias *cultural y artística*, *social y ciudadana*, *conocimiento e interacción con el mundo físico*, *autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender*. Finalmente debíamos incidir en los valores educativos y sociales inherentes en la investigación arqueológica a la hora de comprender la sociedad actual: "Estudiar el pasado es imprescindible para comprender el presente y así poder mejorar el futuro".

El *Grupo de Trabajo* se organizó en varias sesiones de tres horas de duración, con una extensión temporal de dos meses, comenzando a finales del mes de marzo y concluyendo en el mes de mayo. Las reuniones combinaban varias sesiones teóricas con prácticas intercaladas, con las que mostrar y crear los diferentes materiales didácticos con los que trabajar posteriormente con los alumnos de secundaria. Las sesiones teóricas se basaron, inicialmente, en una explicación de los conocimientos básicos de la Arqueología, llevada a cabo por la coordinadora del grupo de trabajo, Ana Ibarra. Estos contenidos fueron apoyados mediante varias proyecciones de *PowerPoint*, materiales arqueológicos de diversa procedencia (monedas, material cerámico, fragmentos de bronce y hierro, restos de talla lítica, etc.), instrumentos técnicos empleados por los arqueólogos para realización de su trabajo y bibliografía escrita y online aplicada a dicha temática.

29 Para un planteamiento similar, aunque centrado en recursos en red, véase RIVERO GRACIA, M. P., «La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 2011, pp. 17-24.

Inicialmente, a modo de introducción, se expusieron los principios, teorías, métodos y prácticas de la *Investigación Arqueológica* así como su origen, objetivos y finalidades con la intención de responder a un interrogante siempre presente en el aula: ¿qué información se obtiene a través de la arqueología?. Posteriormente, se expuso la importancia de la documentación previa, anterior a cualquier intervención arqueológica, incidiendo en la metodología y la sistemática de la prospección arqueológica de un yacimiento.

En sucesivas sesiones se trató de realizar una retrospectiva de la diversidad de datos proporcionados por la investigación arqueológica, recalcando su necesidad multidisciplinar. En este sentido, se analizaron los distintos métodos de *datación cronológica*, varios aspectos relacionados con el estudio de la diversidad humana a través de la *Arqueología Social* y la *Antropología Física.* Posteriormente, analizamos el aporte de la arqueología en el estudio del entorno, *Arqueología del Paisaje*, la importancia del *Análisis Tecnológico* para comprender parámetros pasados o establecer fósiles guías. Y, finalmente, analizamos aspectos tan subjetivos como la presencia del arte y la religión en los yacimientos arqueológicos, objetivos de la *Arqueología Cognitiva,* así como las perspectivas de futuro para esta disciplina, esbozando la labor de la *Arqueología Submarina*, *Industrial*, *Experimental*, etc.

La fase práctica consistió en la simulación de algunos de los trabajos previos a una excavación arqueológica (documentación bibliográfica, análisis de ortofotos, interpretación de mapas topográficos, etc.), así como los realizados en el laboratorio para identificar el material y posteriormente interpretar la relevancia histórica del yacimiento estudiado (selección y lavado del material, inventario y siglado, dibujo arqueológico, etc.).

Con la intención de completar la visión práctica de la arqueología, se organizaron dos visitas arqueológicas guiadas. La primera, al yacimiento arqueológico de *Contrebia Leucade* (Aguilar del Río Alhama, La Rioja) y al centro de interpretación del mismo. Y la segunda, al yacimiento de *Los Bañales* (Uncastillo, Zaragoza) y el *Mausoleo de los Atilios*, donde su propio Director Científico, el profesor Javier Andreu, nos explicó la evolución de las investigaciones, así como los avances y descubrimientos del yacimiento.

Tras la exposición teórico-práctica, se elaboraron un total de 17 fichas didácticas, con las que se pretendía que el alumno de secundaria comprendiera de una manera sencilla y entretenida los contenidos trabajados. De esta forma, los distintos departamentos participantes idearon una serie de actividades relacionadas con la actividad arqueológica pero desde su propia especialidad docente, aportando una óptica distinta a la proporcionada

desde las Ciencias Sociales. Asimismo, se creó documentación complementaria para entender los yacimientos de *Contrebia Leucade* (Aguilar del Río Alhama, La Rioja) y *Los Bañales* (Uncastillo, Zaragoza). Tal es así que varias de las actividades propuestas por el grupo, fueron valoradas positivamente por el Director Científico de Los Bañales, Javier Andreu Pintado, y nos aseguro que las iba a emplear para las sucesivas visitas escolares que se realicen al yacimiento.

Práctica de prospección. Término de Rabosales. Tudela. Aula de arqueología 2010-11.

Paralelamente al grupo de trabajo se organizó un curso o actividad de carácter extraescolar que, bajo el mismo título del grupo, "Aula de Arqueología", atrajo a alumnos de distintos niveles. En dicho curso se explicaron a los alumnos los contenidos trabajados en el grupo de trabajo (a través de distintos *PowerPoint*, con los que atraer su atención, creados por la coordinadora del grupo) e intercalando la explicación con la realización de las distintas fichas didácticas elaboradas para tal fin. Asimismo, la actividad contó con una fase práctica en la que los alumnos, convertidos en arqueólogos noveles, prospectaron un terreno, situado en los aledaños del IES, con el fin de comprobar de primera mano la incidencia arqueológica de dicho espacio. Para ello, seguimos la metodología aprendida en la fase teórica y posteriormente rellenaron las fichas didácticas que complementaban la actividad.

Por último, se les dio la oportunidad de acudir a las dos visitas guiadas realizadas a los yacimientos arqueológicos de *Contrebia Leucade* (Aguilar del Río Alhama, La Rioja) y *Los Bañales* (Uncastillo, Zaragoza). En ambas excursiones, cada alumno recibió distintas fichas didácticas con actividades creadas por el grupo para comprender mejor los yacimientos visitados. Finalmente, se les entregó una hoja de con la bibliografía básica que había sido utilizada en la preparación del Aula de Arqueología

5. LO CONTADO Y LO APRENDIDO: UN BALANCE.

Pese a sus notorias carencias, entendemos que todas las experiencias didácticas aquí referidas poseen un valor incuestionable, aunque solo sea por el hecho de que quisieran ser contadas y compartidas. En realidad, que estas jornadas de «buenas prácticas docentes» en Ciencias Sociales se celebraran suponía ya un éxito notable. Más que nada, porque fue la única entre las muchas especialidades convocadas que llegó a efecto. Ello hay que atribuirlo en buena medida al tesón de María Alcázar Vinyals, que siguió creyendo y trabajando en la idea cuando los ponentes solo ofrecíamos indecisiones. Pero, también, al compañerismo de los profesores de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro, que animaron a celebrar el encuentro, y, además, lo apoyaron con su presencia y su interés. Nada más que por eso, la experiencia había merecido la pena.

Motivo de satisfacción fue también que los profesores inscritos en las jornadas supusieran una notable representación de los centros educativos de secundaria de la Ribera de Navarra, ya que pudimos contar con miembros de los departamentos de Ciencias Sociales del IESO La Paz, de Cintruénigo, el IES Marqués de Villena, de Marcilla, el IESO Bardenas Reales, de Cortes y el CIP ETI, de Tudela, amén del IES Valle del Ebro. Además, la valoración de los participantes resultó altamente positiva, tanto en relación a la calidad de las ponencias, su utilidad práctica y los materiales didácticos aportados, como al nivel de organización. De igual modo, el CAP de Tudela evaluó en conjunto la experiencia de manera ciertamente satisfactoria, y transmitió su felicitación a los ponentes.

Con todo, el número de asistentes a estas jornadas, inequívocamente modesto, cabe ser interpretado como una invitación a reflexionar sobre la prospectiva de este tipo de acciones formativas y el sentido de algunos modelos actuales de formación permanente del profesorado. Antes de nada, porque es en materia de formación donde primero suele notarse la desmotivación profesional de un colectivo que, en los últimos años, viene siendo vapuleado por los responsables de las distintas administraciones. De igual modo, la actualización y perfeccio-

namiento profesional se convierten en una tarea bien definida en cuanto a la obligatoriedad de su dimensión horaria, pero, las más veces, totalmente incoherente en relación a la secuencia y utilidad de sus contenidos. Es comprensible, pues, que se generalicen planteamientos que identifican la formación con una carga de la que el profesor intenta aliviarse como y cuando mejor puede. Ello bastaría para explicar la escasez habitual de afluencia a actividades formativas convocadas a partir del primer trimestre, caso de estas jornadas.

Paralelamente, los recortes sistemáticos en educación han supuesto una drástica reducción de la oferta formativa del profesorado en sus distintas modalidades, lo que sin duda contribuye a inhibir más todavía sus estímulos de perfeccionamiento profesional. Íntimamente ligada a esta sensación, y con idéntico efecto, cunde entre muchos docentes la idea de un progresivo empobrecimiento en la calidad de las propuestas actuales de formación. Verificar hasta qué punto es realmente así, es algo que excede de nuestra capacidad e intención. Cabe constatar, eso sí, que las voces que hoy claman contra las carencias de la oferta formativa del profesorado son, en casi todos los casos, las mismas que, paradójicamente, solían censurar que aquélla era la transmisora infalible de una pedagogía abstracta, compuesta de urdimbres teóricas ajenas por entero a la realidad cotidiana de las aulas.

Quienes en la primavera de 2012 realizamos las jornadas de «buenas prácticas docentes» en Ciencias Sociales, compartimos hoy la reivindicación de una formación del profesorado lo más amplia, diversa, abierta y versátil posible. Todo ello, junto con la referencia constante de la experiencia dentro del aula, es lo que consideramos verdaderos síntomas de calidad formativa. No es otra cosa que la diversidad de nuestro trabajo lo que aquí hemos contado. Y no por haberlo realizado, sino fundamentalmente para seguir aprendiendo. De nuestra reflexión, de la de nuestros compañeros, de la cualquiera que se interese por nuestra labor. No en vano, la llamada «formación entre iguales», la que se produce de profesor a profesor y consiste simplemente en contar experiencias de aula, compartirlas y reflexionar sobre ellas, es hoy una de las propuestas formativas de mayor vigencia y proyección[30]. Y lo entendemos así, al margen de su adecuación a una coyuntura crítica y de restricciones, por una simple cuestión de convicción y responsabilidad profesional.

30 Véase, por ejemplo, PALOS, J., MARTÍNEZ, M. y ALBALADEJO. C., Ob. Cit., p. 32, e IMBERNÓN, F., «¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? Un congreso para debatirlo». *Aula de Innovación Educativa*, 212, (2012), pp. 14-17.

BIBLIOGRAFÍA

BENADIBA, L. (comp.) *Historia Oral: Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario: Corpus, 2009.

BENEGAS GARCÍA, M., «El pasado a través del diálogo intergeneracional». *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 2006, pp. 74-77.

BERMEJO, F. y PEDRAJA LINARES, M. J., «La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio». GARCÍA SEVILLA, J. (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia, 2008, pp. 91-111.

DOMÍNGUEZ PÉREZ, J. C., «'Cita con mi historia'; la incorporación de la arqueología al currículum de Secundaria a través de una experiencia de externalización didáctica». *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 25, 2009, pp. 121-135.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M. et al., «El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales». *Revista de Educación*, 341, 2006, pp. 379-418.

FONT. A., «Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 2004, pp. 79-96.

FONTANA, J. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992

FRASER, R., «La historia oral como historia desde abajo». *Ayer*, 12, 1993, pp. 79-92.

GARCÍA DE LA VEGA., A., «Aplicación didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas al análisis geográfico». *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 2010, pp. 43-60.

GARCÍA OLALLA, M. D. y CAMPS LLAURADÓ, C., «Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 63, 2008, pp. 63-80.

GINZBURG, C., *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnick Editores, 1986.

GONZÁLEZ GALLEGO, I., «La Transición: realidad del pasado y revisionismo del presente». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 7-9.

IMBERNÓN, F., «¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? Un congreso para debatirlo». *Aula de Innovación Educativa*, 212, (2012), pp. 14-17.

KLENOWSKI, V., *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, 2004.

LEONÉ, S. y MENDIOLA F., «Retos e itinerarios de un encuentro poco corriente». LEONÉ, S. y MENDIOLA F. (coord.), *Voces e imágenes en la his-*

toria. Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 9-21.

LEVI, G., «Las mentiras del testimonio». LEONÉ, S. y MENDIOLA, F. (coord.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 23-24.

MARTÍNEZ MAGANTO, J., «La Arqueología como experiencia didáctica en la enseñanza secundaria». *GazSEHA. Revista de la Sociedad Española de Historia de la Arqueología*, 3, 2006, pp. 11-14.

MONEREO, C. (coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao, 2009.

MONEREO, C. y POZO, J. I., «Competencias para (con)vivir con el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2007, pp. 12-18.

PALOS, J., MARTÍNEZ, M. y ALBALADEJO. C., «Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado». *Aula de Innovación Educativa*, 212, 2012, pp. 27-32.

QUINQUER, D., «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 7-22.

QUINQUER, D., «Anexo. Ejemplos de métodos interactivos en el aula de ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 2004, pp. 54-67.

QUINQUER, D., «Hablar entre iguales». *Aula de Innovación Educativa*, 159, 2007, pp. 13-16.

RIVERO GRACIA, M. P., «La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 2011, pp. 17-24.

ROJO ARIZA, M.C., «'¿Cómo quieres que conozcamos, si no nos los explicas?: La didáctica y el futuro de la arqueología'». ALMANSA SÁNCHEZ, J. (coord.), *El futuro de la arqueología en España*. Madrid: JAS Arqueología, 2011, pp. 203-208.

SÁNCHEZ PRIETO, S., «Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 11, 1997, pp. 981-94.

SANTOS ESCRIBANO, F. y SANTOS BURGALETA, M., «Recordar para aprender. Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)». *Clio*, 37, 2011 (http://clio.rediris.es).

SANTOS BURGALETA, M. y SANTOS ESCRIBANO, F., «Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias

Sociales». *Revista de claseshistoria*. Art. nº 275, enero de 2012 (http://www.claseshistoria.com/revista/index.html).

TOMPICO, J. P. y RAMOS, P., «Aula de arqueología del IES Humanes de Madrid». *GazSEHA. Revista de la Sociedad Española de Historia de la Arqueología*, 3, 2006, pp. 15-19.

VILANOVA RIBAS, M., «La historia presente y la historia oral: relaciones, balance y perspectivas». *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 1998, pp. 61-70.

Ana Ibarra Jiménez
Pza. Estación, 3, III, 6º E
31500 Tudela (Navarra)
aibarraj@yahoo.es

Luis Navas Cámara
C/ Bardenas, 3, 7º F
31500 Tudela (Navarra)
tagareno@gmail.com

Manuel Santos Burgaleta
Pza. Azucarera, 2, 2º A
31500 Tudela (Navarra)
msantosb@educacion.navarra.es

Francisco Santos Escribano
C/ Moncayo, 9
31523 Ablitas (Navarra)
fsantose@hotmail.com

CURRÍCULUM DE LOS AUTORES

Ana Ibarra Jiménez. Licenciada en Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en la publicación de varios artículos de la revista *Trabajos de Prehistoria* y es autora del libro *De la Arqueología a la Ensoñación Popular: La Deconstrucción de la Pasión Céltica*. Ha colaborado en diversas investigaciones arqueológicas y ha trabajado para varias empresas dedicadas al estudio de Impacto Arqueológico. En la actualidad es profesora de secundaria del departamento de Ciencias Sociales e integrante del proyecto bilingüe del IES Valle del Ebro de Tudela.

Luis Navas Cámara. Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia), especialidad Ciencias de la Antigüedad, por la Universidad de Zaragoza. Ha desarrollado su actividad profesional como arqueólogo, participando y dirigiendo prospecciones y excavaciones sobre mundo celtíbero, romano y medieval, principalmente en Navarra, Aragón y La Rioja. Autor de diversas comunicaciones a congresos y artículos sobre arqueología publicados en revistas especializadas y en catálogos de expo-

siciones ("*La Edad de un Reyno"* o *"Tudela. El legado de una Catedral"*). Coordinador de los trabajos de excavación arqueológica de la Catedral de Tudela y colaborador en la exposición "Tudela. El legado de una Catedral". Durante años ha realizado la actividad "Aulas de Arqueología" en diversos centros educativos. Desde 2008 ha ejercido como profesor de enseñanza secundaria, especialidad Geografía e Historia, en diferentes institutos públicos de Navarra, formándose y realizando experiencias sobre las Competencias Básicas. Miembro del equipo de investigación de historia oral de la Transición Democrática en la Ribera de Navarra.

Manuel Santos Burgaleta. Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Salamanca, institución a la que ha estado vinculado como investigador titulado superior (curso 2001-2002). Ha participado en numerosos congresos y jornadas y ha publicado diversos artículos en libros colectivos y revistas especializadas sobre los procesos sociales de articulación del poder en los espacios urbanos de la Corona de Castilla en el tránsito de los siglos XV y XVI. Ligado a diversos proyectos empresariales en el ámbito de la educación y la docencia, actualmente es profesor de Enseñanza Secundaria en el IES Valle del Ebro, de Tudela, y miembro del equipo de investigación de historia oral de la Transición Democrática en la Ribera de Navarra.

Francisco Santos Escribano. Natural de Ablitas. Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad Pública de Navarra. Profesor de Enseñanza Secundaria en el IES Valle del Ebro, de Tudela, y profesor de Grado en Historia del Arte del centro asociado de la UNED de Tudela. Ha publicado dos libros en torno a la primera guerra carlista (*Miseria, hambre y represión, el transfondo de la primera guerra carlista en Navarra. Y la Primera Guerra Carlista en Navarra: nuevos aspectos económicos y sociales*) y más de una veintena artículos en diversas revistas especializadas. Además, ha escrito un libro sobre la gestión del agua en la Ribera (*El Sueño del agua: historia de la Mancomunidad de Aguas del Moncayo*). Asimismo, colabora con la editorial Santillana elaborando libros de textos para la enseñanza secundaria, elaborando los de los cursos de ESO y Bachillerato. Últimamente, ha centrado sus investigaciones en la plaga de la filoxera en la Ribera Tudelana y el hundimiento del sector vitivinícola a finales del siglo XIX, obteniendo el premio extraordinario de investigación de la UNED de Tudela. Ha participado en numerosos congresos y jornadas. Miembro del equipo de investigación de historia oral de la Transición Democrática en la Ribera de Navarra.

RESUMEN

Esta colaboración relata y analiza el contenido y conclusiones más significativas de las jornadas de «buenas prácticas docentes» en Ciencias Sociales, celebradas en el CAP de Tudela durante los meses de marzo y abril de 2012. Se traslada aquí, en suma, el propio objetivo de las jornadas, que es comunicar una serie de experiencias didácticas desarrolladas por varios grupos de trabajo y seminarios centrados en departamento de Ciencias Sociales del IES Valle del Ebro, de Tudela. Precedido de una reflexión sobre su organización en el marco de las actuales tendencias sobre formación permanente del profesorado, su contenido repasa las seis ponencias que compusieron dichas jornadas y la valoración de sus aportaciones didácticas en relación a los métodos actuales de enseñanza de la Geografía y la Historia, tratando de aportar una visión de conjunto sobre su aplicación en los centros educativos de secundaria de la Ribera de Navarra.