

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROYECTO *CODHISKEY* PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

*Design and implementation of the CODHIS-
KEY project for the improvement of academic
performance in Secondary Education*

Lara Montero de Espinosa Ramos

Amparo Jiménez Vivas

RESUMEN: *Inmersos en el siglo XXI, los adolescentes que llegan a las aulas de Educación Secundaria Obligatoria son nativos digitales. Alumnos que han nacido en un entorno marcado por el empleo de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de su vida diaria. Jóvenes que se desarrollan en un mundo global, cada vez más competitivo y en el que el desarrollo de competencias clave se torna esencial para su futura inserción en el mundo laboral. Sin embargo, todavía podemos encontrar clases de secundaria en las cuales el profesorado continúa apostando por ser el sujeto activo y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando metodologías tradicionales que se alejan de las necesidades del mercado laboral. Una realidad que provoca, en numerosos casos, la desmotivación de los estudiantes a la hora de trabajar los saberes curriculares de las diversas áreas que componen la Educación Secundaria Obligatoria en España; tal es el caso de la materia que nos ocupa, la Geografía e Historia. Tras observar esta situación, consideramos necesario el diseño y aplicación de un proyecto didáctico que combinase nuevas metodologías docentes, como es el caso del aprendizaje cooperativo, una serie de recursos didácticos atractivos para*

el alumnado y un modelo de evaluación que orientado a medir la adquisición de saberes y competencias propios de la asignatura y que contribuyen de modo decisivo en la educación integral de nuestro alumnado. Es así como surge el proyecto COD-HISKEY –Cooperative Learning, Didactic of History, Key Competences-.

Palabras clave: *aprendizaje cooperativo, didáctica de la Historia, competencias clave, educación secundaria.*

ABSTRACT: *Immersed in the 21st century, the adolescents who enter Compulsory Secondary Education classrooms are digital natives. Students who were born in an environment characterized by the use of new technologies in all areas of their daily lives. Young people live in increasingly competitive spaces in which the development of professional skills becomes key for their future insertion in the workplace. However, nowadays we observe in high school classroom, where traditional methodologies and resources continue being the base for a great deal of teachers who are center of the teaching-learning process. A reality that discourages the students of Compulsory Secondary Education when it comes to working with the curricular contents of the different areas, in our case, Social Sciences. After observing this situation, we considered it necessary to design and apply a teaching project that combined new teaching methodologies, such as cooperative learning, a series of attractive teaching resources for students and an evaluation model aimed at measuring the acquisition of knowledge and skills specific to the subject and that contribute decisively to the comprehensive education of our students. For this reason we have presented the CO-DHISKEY project –Cooperative Learning, Didactic of History, Key Competences-.*

Keywords: *cooperative learning, didactic of History, key competences, secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN

Llevamos más de una década escuchando en los foros de la comunidad educativa de cualquier índole en España, como los niveles de rendimiento académicos y las tasas de abandono escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en definitiva, el fracaso escolar de los adolescentes, cada vez es mayor. Como sociedad en general y como docentes en particular es un tema que nos preocupa en gran medida; no podemos olvidar que nuestros jóvenes son el futuro de la sociedad que nosotros mismos vamos creando para ellos.

En nuestro caso, centrados en la disciplina que nos ocupa, la Geografía e Historia, concretamente la materia de Historia, asignatura troncal y estructural de todas las enseñanzas obligatorias y algunas

post-obligatorias –Bachillerato y diversos grados de Ciencias Sociales-, reflexionamos con gran inquietud sobre los motivos que pueden llevar a este fracaso, dicho de otro modo, las posibles dificultades que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Entre ellos destacan la escasa motivación e interés por el estudio de la disciplina, una asignatura que hoy día, en muchas aulas se caracteriza por ser cursada bajo una metodología tradicional basada en la explicación de contenidos y la memorización de los mismos por parte de los estudiantes. Una metodología que está muy lejos de la vida diaria de nuestro alumnado fuera de las aulas; por tanto, apostar por nuevas metodologías y recursos educativos basados en las TICs puede resultar un instrumento esencial para luchar contra esta desmotivación (Valverde Berrocoso, 2010; Clemente Sánchez, 2014).

Esta desmotivación y desinterés por la materia puede ser causa y a la vez consecuencia de otra serie de factores que también condicionan el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje en las aulas de Geografía e Historia: por un lado, nos encontramos con factores que dificultan la adquisición de saberes propios de la disciplina: los conocimientos previos inadecuados (García y Jiménez, 2006) y los errores y sesgos en el dominio de los conceptos (Ávila, 2003). Por otro, los factores que impiden la adquisición y desarrollo de las competencias clave propias de esta etapa educativa: escaso nivel de desarrollo procedimental, el alumnado presenta dificultades a la hora de poner en práctica los conocimientos teóricos que adquiere (Merchán Iglesias et al, 1987); deficiente capacidad para analizar situaciones históricas, relacionar conceptos o hechos políticos, económicos, sociales... o razonar y emitir juicios de valor sobre acontecimientos del pasado que marcan el presente, capacidades todas ellas que indican el desarrollo académico de un estudiante cuando acaba las enseñanzas obligatorias (San Pedro Veledo y López Manrique, 2017); deficiente grado de abstracción y perspectiva observado en la escasez de pensamiento lógico-formal, clave para la adquisición de la compe-

tencia matemática y científica (Ávila, 2003) y una limitada capacidad de respuesta a problemas reales y de aplicación de conocimientos (San Pedro Veledo y López Manrique, 2017).

Una vez revisadas las dificultades que presentan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudio de la Geografía e Historia con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y, siendo muy conscientes, de la importancia que tiene nuestra materia en esta etapa, puesto que es clave en la consecución de los objetivos generales de etapa marcados por la adquisición de las competencias clave; y de la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje que resultasen de interés para que el alumnado se sienta motivado a la hora de adquirir tales saberes y competencias, encontramos necesario diseñar un proyecto didáctico que cumpliera tales objetivos.

Es por ello que esta investigación es el resultado del diseño y aplicación del proyecto CODHISKEY para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Un proyecto que se basa en la metodología del Aprendizaje Cooperativo apoyada en la selección minuciosa de una serie de recursos didácticos propios de la disciplina de Geografía e Historia—en numerosos casos recursos TICs- y orientada a la adquisición de saberes y competencias que serán evaluados con los instrumentos diseñados específicamente para cada uno de ellos.

La elección del aprendizaje cooperativo es la respuesta a la necesidad de romper con el esquema de las metodologías tradicionales, buscando un método en donde el alumnado se convierta en el sujeto activo de su aprendizaje (Prieto Navarro, 2007). Una metodología que, tras ser aplicada en diversos niveles y materias trae consigo las siguientes ventajas: incrementa los rendimientos académicos a partir del aprendizaje significativo, aumenta la motivación y la ilusión por trabajar los contenidos de la asignatura, desarrolla la competencia “aprender a aprender” ya que fomenta la adquisición de autonomía, facilita la adaptación del método científico-histórico por parte de los estudiantes, quienes se convierten en verdaderos historiadores —investigación y reconstrucción de sujetos históricos- y mejora la creatividad en el aula (Ríos y Ramos, 2011; González Suárez y Núñez Cubero, 2012; Moreno Vera, 2015).

Una vez diseñado el proyecto, la siguiente fase era la aplicación del mismo para comprobar si realmente podría motivar a nuestro alumnado y así conseguir mejorar su rendimiento académico. Para ello, se puso en marcha durante un curso académico completo con estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de su aplicación, así como de la no aplicación del proyecto en un grupo control, son igualmente objeto de esta investigación que presentamos a continuación.

2. DISEÑO DEL PROYECTO CODHISKEY

Mejorar los rendimientos académicos, tanto en la adquisición de contenidos de la asignatura de Historia, como en la adquisición de las Competencias Clave, es el objetivo primordial de nuestro trabajo. Para tal labor hemos diseñado un proyecto académico tomando como base la metodología del Aprendizaje Cooperativo que, junto al empleo de diversos recursos educativos, nos ha permitido trabajar los contenidos propuestos en el currículo que establece la legislación vigente española, así como de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en materia educativa¹.

2.1. Contenidos de la asignatura de Historia

El decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, fundamenta la importancia del estudio de la Geografía e Historia como instrumento para la formación integral del alumnado, resultando imprescindible para conseguir los objetivos de etapa, fundamentalmente en relación a la adquisición de saberes relacionados con la ciudadanía del siglo XXI, así como la adquisición de las competencias clave.

A través del estudio de la Historia nuestro alumnado puede conocer el medio que le rodea, así como los acontecimientos del pasado

¹ Real Decreto, de 29 de diciembre de 2020 y Decreto 110/2022, de 22 de agosto

que marcan su presente, analizando las causas que los han provocado y pudiendo comprender el mundo complejo en el que vive.

Por las características de nuestro proyecto académico, el curso más idóneo para llevarlo a cabo ha sido 4º de Educación Secundaria Obligatoria –ESO-. Dicha etapa se divide en cuatro cursos académicos. En los niveles de 1º y 3º de Educación Secundaria se cursan la materia centrada en los contenidos de Geografía y los niveles de 2º y 4º de Educación Secundaria se corresponden con los contenidos de Historia, éste último culmina la Historia Moderna y se centra principalmente en la Historia Contemporánea tanto en el ámbito universal como en la historia española de los siglos XIX y XX.

Presentamos en la Tabla 1 la secuenciación de contenidos en función de los trimestres en los que se van a desarrollar, así como los bloques en los que los distribuimos para poder ser trabajados por los distintos grupos:

Tabla 1. *Secuenciación de Contenidos a trabajar en el proyecto CODHISKEY*

| CUADRO SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS ² | | | |
|---|---------|--------------------|--|
| TRIM. | BLOQUES | | CONTENIDOS |
| 1º | 1º | Europa Siglo XVIII | - El Antiguo Régimen: sociedad, política y economía |
| | | España Siglo XVIII | - La Ilustración y el Despotismo Ilustrado - Liberalismo y quiebra del Antiguo Régimen - El Reformismo Borbónico Español |

² Elaboración propia a partir del libro de texto “*Historia para 4º ESO, proyecto los caminos del saber*”, Ed. Santillana.

| | | | | |
|----|----|---------------------------------------|--|--|
| | 2º | Resto del mundo Siglo XIX | <ul style="list-style-type: none"> - Revolución Americana y Revolución Francesa - Imperio napoleónico - Restauración - Revoluciones de 1820,1830,1848 - El triunfo del nacionalismo en Europa - La Independencia de Hispanoamérica | <ul style="list-style-type: none"> - I Revolución Industrial: transportes, ciudades y sociedad - El movimiento obrero - II Revolución Industrial - Imperialismo europeo y colonial - EEUU como nueva potencia |
| | | España Siglo XIX | <ul style="list-style-type: none"> - Guerra de Independencia y Revolución - Reinado de Fernando VII | <ul style="list-style-type: none"> - Reinado de Isabel II - Sexenio Democrático |
| 2º | 3º | IGM ³ y la Revolución Rusa | <ul style="list-style-type: none"> - IGM: causas, desarrollo, consecuencias y tratado de paz - Orígenes de la Revolución Rusa -Revoluciones de 1917 y Guerra Civil | <ul style="list-style-type: none"> - Formación del Estado Soviético - Dictadura Estalinista - Construcción de una potencia económica |

³ Las siglas IGM y IIGM hacen referencia a los conceptos de Primera Guerra Mundial y Segunda Guerra Mundial, respectivamente

| | | | | |
|----|----|---|---|--|
| | | Restauración hasta Primo de Rivera | <ul style="list-style-type: none"> - Restauración Borbónica - Sistema Canovista | - Reinado de Alfonso XIII |
| | 4º | Entreguerras y IIGM | <ul style="list-style-type: none"> - Felices años 20 - Crisis económica de los años 30 - Ascenso de los Totalitarismos | <ul style="list-style-type: none"> - Fascismo y Nazismo - IIGM: causas, desarrollo, consecuencias y tratado de paz |
| | | Dictadura de Primo de Rivera y Guerra Civil | <ul style="list-style-type: none"> - Dictadura de Primo de Rivera - II República | - La Guerra Civil Española |
| 3º | 5º | Guerra Fría Descolonización | <ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la Guerra Fría - Bloque Occidental y Oriental - Etapa de máxima tensión (1943-1953) - De la Distensión a la Nueva Guerra Fría (1953-1991) - Decolonización: definición, causas y medios - Decolonización de África y Asia - Oriente Medio - El nacimiento del Tercer Mundo | |
| | | Franquismo | - Características generales de la Dictadura | |

| | | | |
|----|-------------------------|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Los años 40: hambre y miseria - El asentamiento del régimen (1945-1959) - Los Planes de Desarrollo de años 60 - El ocaso del Régimen |
| 6º | Final del siglo XX y UE | <ul style="list-style-type: none"> - Desaparición del bloque comunista - EEUU, superpotencia - Consolidación y retos de la UE - Nuevas potencias: China, Brasil... | <ul style="list-style-type: none"> - Mundo Islámico - Globalización y subdesarrollo - Sociedad y cultura de nuestro tiempo |
| | Transición española | <ul style="list-style-type: none"> - Transición sin ruptura - Constitución y Estado de Autonomías - Gobiernos de la democracia | <ul style="list-style-type: none"> - Estado del Bienestar - Intenso cambio social |

Fuente: Elaboración propia

2.2. Metodología

La metodología seleccionada para la realización de este proyecto ha sido el Aprendizaje Cooperativo, en donde el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje se reelabora para convertir al alumno en sujeto activo “en el proceso de construcción personal que debe ser su aprendizaje” (Prieto Navarro, 2007, p. 18). De este modo, el

aprendizaje cooperativo puede lograr mejorar los rendimientos académicos del alumnado individualmente, trabajando de forma grupal (Hervada et al, 2022).

Dejando de lado el papel del profesor tradicional que impartía clases magistrales, en este tipo de metodologías, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, posición que exige el desarrollo de una serie de tareas distintas tales como ofrecer un clima adecuado y una estructura necesaria para que los alumnos comiencen a interactuar entre ellos, por grupos y con el resto de la clase, u ofrecer una serie de recursos didácticos que permitan trabajar a los alumnos los contenidos de la asignatura de una forma más autónoma, aportando nuevas experiencias de aprendizaje que persigan el dinamismo (González Mariño, 2008)

Además, esta metodología docente exige tener en cuenta una serie de consideraciones que la distinguen de las tradicionales técnicas de trabajo en grupo y que resultan relevantes a la hora de diseñar el proyecto, tales como el número de alumnos –entre 4 y 5 alumnos- o la necesidad de formar grupos heterogéneos (Ovejero, 1990).

Para ello, diseñamos los grupos dentro del aula atendiendo a dos consideraciones principales: debían ser grupos heterogéneos y estar formados por entre 4 y 5 miembros. El grupo 4ºA tenía un total de 21 alumnos por tanto creamos 5 grupos, 4 grupos de 4 alumnos y 1 de 5; por otro lado, el grupo de 4ºB contaba con 26 alumnos, permitiendo crear 4 grupos de 4 alumnos y 2 de 5 alumnos.

Además, tuvimos en cuenta tanto el género de los alumnos como su expediente académico, de modo que ordenamos el listado total del grupo según expediente académico y fuimos asignando por orden un estudiante de los mejores expedientes a cada grupo, así como los peores expedientes académicos. Finalmente, el resto del alumnado fue asignado teniendo en cuenta el género. La Tabla 2 muestra la media del expediente académico del curso anterior (3ºESO) de cada alumno:

Tabla 2. *Identificación del alumnado participante en el proyecto*

| 4º ESO A | | | 4º ESO B | | |
|---------------|---------------|------------|---------------|---------------|---------------|
| AL1H: 6,2* | AL8M: 8,2 | AL15H: 9,4 | AL22M: 9,9 | AL32M: 8,7 | AL42H: 5,8 |
| AL2H: 6,6 | AL9H: 6,5 | AL16H: 6,5 | AL23H: 4,5 | AL33M: 8,7 | AL43M: 5,1 |
| AL3H: 9,1 | AL10M: 6,9 | AL17M: 9,0 | AL24M: 4,9 | AL34H: 4,9 | AL44M: 9,3 |
| AL4H: 6,0 | AL11H: 6,4 | AL18M: 9,3 | AL25H: 4,8 | AL35H: 7,9 | AL45M: 8,2 |
| AL5M: 7,6 | AL12H: 10 | AL19H: 9,4 | AL26M: 9,0 | AL36M: 4,7 | AL46M: 8,4 |
| AL6M: 7,7 | AL13H: 7,8 | AL20: 9,3 | AL27M: 5,3 | AL37M: 5,8 | AL47M: 7,9 |
| AL7H: 8,4 | AL14M: 9,0 | AL21: 9,0 | AL28H: 5,1 | AL38M: 5,7 | AL48H: 5,4 |
| | | | AL29H: 4,5 | AL39H: 7,0 | AL49M: 6,4 |
| | | | AL30H: 5,3 | AL40M: 6,6 | AL50M: 6,8 |
| | | | AL31H: 6,0 | AL41M: 8,7 | |

Fuente: Elaboración propia

*AL1= Número de alumno; H=Hombre y M=Mujer; 6,2= Media expediente curso académico anterior

La Tabla 3 muestra la distribución del alumnado

Tabla 3. *Distribución del alumnado del curso 4º A en los correspondientes grupos de trabajo*

| 4º ESO A | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 | GRUPO 5 |
| Alumno 8 | Alumno 4 | Alumno 16 | Alumno 2 | Alumno 1 |
| Alumno 9 | Alumno 5 | Alumno 17 | Alumno 7 | Alumno 3 |
| Alumno 11 | Alumno 6 | Alumno 18 | Alumno 10 | Alumno 14 |
| Alumno 12 | Alumno 15 | Alumno 21 | Alumno 19 | Alumno 20 |
| Alumno 13 | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. *Distribución del alumnado del curso 4º B en los correspondientes grupos de trabajo*

| 4º ESO B | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 | GRUPO 5 | GRUPO 6 |
| Alumno 22 | Alumno 26 | Alumno 34 | Alumno 32 | Alumno 31 | Alumno 24 |
| Alumno 27 | Alumno 30 | Alumno 41 | Alumno 40 | Alumno 37 | Alumno 28 |
| Alumno 29 | Alumno 37 | Alumno 42 | Alumno 43 | Alumno 45 | Alumno 36 |
| Alumno 39 | Alumno 38 | Alumno 49 | Alumno 44 | Alumno 47 | Alumno 46 |
| | Alumno 50 | | | Alumno 48 | |

Fuente: Elaboración propia

Una vez expuestos los contenidos y creados los grupos, el siguiente paso es explicar el modo en que los alumnos trabajaron dichos contenidos. Se han tenido en cuenta tres enfoques: enfoque político, enfoque económico y enfoque socio-cultural, puesto que la unión de los tres nos permite comprender el hecho histórico concreto de forma global. De igual modo, se han trabajado los distintos periodos históricos centrandó la mirada por un lado en los acontecimientos que tienen lugar en España y, por otro lado, en los acontecimientos que tienen lugar en el resto del mundo –haciendo especial hincapié en Europa Occidental y EEUU, tal y como establece el currículum educativo-.

Tres enfoques por dos ámbitos geográficos, que nos dan un total de seis enfoques distintos.

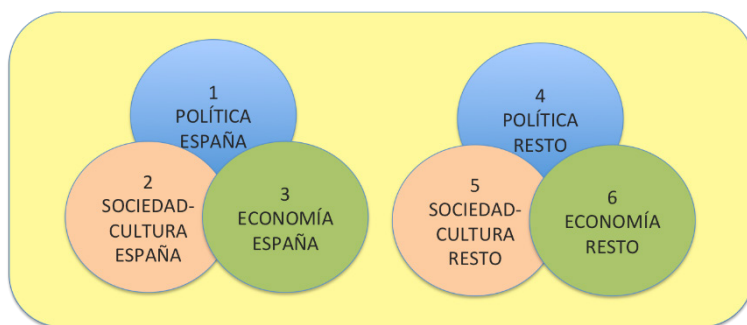


Figura 1. *Esquema perspectivas de conocimiento sobre los contenidos de la asignatura de Historia –política, social y económica-.*

Fuente: Elaboración propia

Logramos dividir los contenidos de la asignatura de Historia en seis enfoques distintos –política, economía y sociedad tanto de España como “del resto del Mundo” que se repartieron entre cada uno de los grupos. En el caso de 4º ESO B, al haber formado 6 grupos cada uno de ellos pudo elegir una opción, mientras que la clase de 4º ESO A, al contar con un grupo menos, el grupo compuesto por cinco alumnos

siempre que escogía una perspectiva debía trabajar contenidos de los dos ámbitos geográficos –España y resto del Mundo-. Así, si tenemos en cuenta los 6 enfoques del diseño y los 6 bloques de contenidos en los que queda dividida la materia, cada uno de los grupos de cada clase tuvo la oportunidad, a lo largo del curso académico, de poder trabajar los contenidos desde los tres enfoques distintos y desde cada uno de los ámbitos –España o el resto del Mundo-, tal y como demuestran las siguientes tablas:

Tabla 5. *Distribución de contenidos de la asignatura de Historia a trabajar en función de los bloques y grupos*

| 4º ESO A | | | | | | |
|----------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | BLOQUE 1 | BLOQUE 2 | BLOQUE 3 | BLOQUE 4 | BLOQUE 5 | BLOQUE 6 |
| GRUPO 1 | POLÍTICA ESPAÑA Y RESTO | POLÍTICA ESPAÑA Y RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA Y RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA Y RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA Y RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA Y RESTO |
| GRUPO 2 | ECONOMÍA RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA |
| GRUPO 3 | ECONOMÍA ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO |
| GRUPO 4 | SOCIEDAD RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA |
| GRUPO 5 | SOCIEDAD ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO |

| 4º ESO B | | | | | | |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | BLOQUE 1 | BLOQUE 2 | BLOQUE 3 | BLOQUE 4 | BLOQUE 5 | BLOQUE 6 |
| GRUPO 1 | POLÍTICA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA |
| GRUPO 2 | POLÍTICA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO |
| GRUPO 3 | ECONOMÍA RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA |
| GRUPO 4 | ECONOMÍA ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO |
| GRUPO 5 | SOCIEDAD RESTO | SOCIEDAD ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA |
| GRUPO 6 | SOCIEDAD ESPAÑA | SOCIEDAD RESTO | ECONOMÍA ESPAÑA | ECONOMÍA RESTO | POLÍTICA ESPAÑA | POLÍTICA RESTO |

Fuente: Elaboración propia

2.3. Recursos educativos empleados

Los recursos educativos empleados en este proyecto se pueden dividir en dos grupos: por un lado, los recursos seleccionados por el

profesor para explicar los contenidos de la materia; por otro, los recursos utilizados por los alumnos para trabajar los contenidos de la asignatura y elaborar su proyecto.

En este segundo grupo -los recursos empleados por los alumnos- debemos señalar el modo concreto de proceder. Al inicio de cada evaluación el profesor da unas instrucciones concretas sobre el empleo de recursos en los proyectos, es decir, les entrega una lista en donde aparecen los recursos mínimos⁴ que se tienen que emplear para trabajar y exponer los contenidos, siempre adaptados a la época histórica correspondiente y al enfoque que esté trabajando en ese momento cada grupo –social, político o económico-. Además, al finalizar el curso todos los componentes del grupo deben haber utilizado todos los recursos, de modo que deben intercambiarse los mismos al iniciar un nuevo bloque. Ahora bien, son los propios alumnos quienes seleccionan el momento en el que cada uno va a utilizar unos u otros.

Tabla 6. *Recursos didácticos a emplear en cada una de las evaluaciones*

| 1ª EVALUACIÓN | 2ª EVALUACIÓN | 3ª EVALUACIÓN |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comentario de un fragmento de película. - Análisis de una noticia de prensa regional, nacional o internacional. - Análisis de un fragmento de obra literaria. | <ul style="list-style-type: none"> - Comentario de dos fragmentos de película. - Análisis de dos noticias de prensa regional, nacional o internacional –deben ser fuentes distintas-. - Análisis de dos fragmentos de obra literaria –diversas fuentes-. | <p>Pueden seleccionar los recursos que consideren más adecuados para la exposición de los dos últimos bloques</p> |

⁴ Estos recursos mínimos pueden ser ampliados por los alumnos si lo consideran conveniente, es decir, a los alumnos se les pide el comentario de un fragmento de una película, pero pueden seleccionar varios de la misma película o diferente si lo estiman oportuno.

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de una imagen: fotografía, viñetas, caricaturas... - Elaboración de un eje cronológico. - Elaboración de un gráfico –columna, barra, circular...- - Elaboración de una tabla comparativa de datos. | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de dos imágenes: fotografía, viñetas, caricaturas... - Elaboración de un eje cronológico - Elaboración de dos gráficos distintos –columna, barra, circular...- - Elaboración de una tabla comparativa de datos | |
|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

2.3.1. El libro de texto como recurso didáctico en la enseñanza de la historia

Desde mediados del siglo pasado, si acudimos a las aulas de enseñanza tanto primaria como secundaria en España, se puede observar que el uso del libro de texto resulta el principal recurso didáctico para impartir las diferentes materias del currículum, en concreto la enseñanza de la Historia. Ahora bien, existen notables diferencias a la hora de exponer y trabajar los contenidos en función del nivel académico. Mientras que en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria se observa una abundancia de materiales pedagógicos incluidos en el libro de texto, que facilitan el desarrollo de diferentes capacidades y amenizan el trabajo de los diversos contenidos que marca el currículum, a medida que los alumnos se adentran en la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, tales manuales se tornan escasos de pedagogía, predominando el desarrollo de contenidos textuales, textos de fuentes primarias –manifiestos, selección del articulado de alguna constitución...- mapas conceptuales o ejes cronológicos, dando por supuesto que los alumnos no necesitan de otros

andamiajes previos para la comprensión de la materia (Cuesta, 1998, citado en Merchán, 2002).

Si bien el uso del libro de texto es una herencia del siglo XIX, no debemos olvidar que, dos siglos después, gracias a los avances tecnológicos y las posibilidades que ofrece Internet, los alumnos pueden disponer en todo momento de materiales de consulta sobre cualquier acontecimiento histórico que sea de su interés. Es por este motivo que, sin rechazar el aprendizaje memorístico, se hacen imprescindibles el desarrollo de otras capacidades –puestas de manifiesto en la legislación educativa a partir del desarrollo de las Competencias Básicas–, en la enseñanza de la Historia en la etapa de Educación Secundaria. Por tanto, este proyecto está diseñado para que el libro de texto sirva como apoyo en el aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades.

2.3.2. Bibliografía complementaria

Otro de los recursos didácticos a los que los alumnos han podido acudir para desarrollar sus trabajos ha sido la bibliografía complementaria. En todo momento, si consideraban necesario ampliar alguno de los acontecimientos históricos o enfoque, el profesor les podía facilitar manuales en donde poder encontrar la información requerida. Obras como *Historia Universal del siglo XX* de Juan Francisco Fuentes o *Historia de España Contemporánea* de Javier Paredes han sido utilizadas en diversas ocasiones para la ampliación de contenidos históricos.

2.3.3. Power Point como recurso didáctico-tecnológico

Una de las capacidades clave a desarrollar por los alumnos a lo largo del proyecto ha sido la Competencia Digital. Es por este motivo que, si bien el uso de Internet se ha hecho imprescindible para el desarrollo de los trabajos, de igual modo se hacía necesario el aprendizaje y puesta en práctica de un programa para presentar los resultados del mismo. El programa elegido ha sido Power Point, un programa que pertenece al paquete Office de Microsoft, por tanto, resulta de fácil acceso para todos los alumnos que han formado parte

del experimento, ya que en cada casa podían contar con un ordenador con paquete Office instalado.

Esta herramienta permite hacer presentaciones con texto esquematizado, así como en diapositivas. Además, presenta una gran versatilidad a la hora de insertar cualquier tipo de imagen (fotografía, noticia de prensa escrita, viñeta...) o texto audiovisual, a partir de la inserción de links que den paso a videos documentales, fragmentos de películas o noticias de televisión.

De igual modo, se pueden diseñar e insertar actividades tales como rompecabezas, ejercicios de asociación, crucigramas... que posibilitan el juego interactivo entre los alumnos que están exponiendo su proyecto y el resto de compañeros. Así, consiguen que la clase esté atenta y se muestre participativa y, por otro lado, se fomenta continuamente la creatividad a partir del trabajo de los contenidos de la asignatura (Muñoz Sierra, 2013).

2.3.4. El cine como recurso didáctico

El cine puede presentar una visión limitada de un hecho o época histórica, por tanto, entendemos que es un recurso complementario a otros como el libro de texto o los manuales que versan sobre los contenidos a trabajar. No obstante, a diferencia de éstos, un documento cinematográfico nos proporciona imágenes en movimiento acompañadas de diálogos entre personajes y bandas sonoras, elementos que logran un acercamiento emocional capaz de motivar a los alumnos en el aprendizaje de nuestra asignatura. Así, Ramón Breu (2012 p.7) considera que “el cine posiblemente no es más útil para los investigadores e investigadoras en Ciencias Sociales que las manifestaciones literarias y artísticas de la época, pero tampoco lo es menos. Para el profesorado de educación obligatoria de estas mismas ciencias sociales, el cine representa un elemento motivador, de conocimiento, de análisis y debate único y eficaz”.

El cine como recurso puede ofrecer infinidad de posibilidades, la cuestión es elegir el enfoque adecuado para conseguir nuestros objetivos. En este caso podemos hablar de un doble objetivo: por un lado, como hemos comentado anteriormente, su utilización persigue un fin

motivador; por otro, debe ser un instrumento para la enseñanza y el trabajo de saberes de la asignatura de Ciencias Sociales.

Para cumplir este objetivo el cine se convierte en un arte que representa la Historia, tanto como figura, imagen o idea que puede sustituir a la realidad, como la propia escenificación del hecho histórico (Monterde, 1986).

Recordemos que nuestro proyecto pretende abordar los contenidos de la asignatura desde una triple perspectiva: política, económica y socio-cultural que, unidas, nos ayudan no solo a comprender el hecho histórico, sino a transmitir a nuestro alumnado que la Historia es una sucesión de hechos que, a su vez, son causa y consecuencia de otros acontecimientos y que, según desde el punto de vista que se analicen, podremos encontrar en ellos estas tres categorías abstractas. En este sentido el cine nos proporciona una imagen integrada de todas ellas que si bien se pueden analizar por separado, en conjunto nos permiten una comprensión global del acontecimiento (Breu, 2012).

En la Tabla 7 se pueden observar las obras cinematográficas trabajadas a lo largo de todo el curso académico, en función del bloque de contenidos de cada momento concreto e incluyendo ejemplos didácticos orientados hacia la explicación de cada uno de los enfoques –político, económico o social-.

Tabla 7. *Ejemplos análisis didáctico de obras cinematográficas distribuidas en bloques de contenidos*

| Bloques | Obras cinematográficas | Enfoques | Ejemplos |
|---------|-------------------------------------|----------|--|
| I | “El hombre de la Máscara de Hierro” | Político | <ul style="list-style-type: none"> - Absolutismo monárquico en la figura de Luís XIV - Relaciones del rey con su pueblo - Relaciones del rey con la orden de los Jesuitas |

| | | |
|------------------------|-----------|--|
| | Económico | - Economía de base rural ejemplificada en la dedicación del pueblo al campo |
| | Social | - División de la sociedad en estamentos sociales - Malas condiciones de vida del Tercer Estado |
| II “Los Miserables” | Político | - Mítines políticos que claman por la revolución - Creación de barricadas para luchar contra el poder del Gobierno - Insurrección de junio de 1832 |
| | Económico | - Crisis económica en la primera mitad del siglo XIX en París - Inicios de la industria textil propia de la Primera Revolución Industrial |
| | Social | - Estratos sociales bajos y sin derechos - Condiciones míseras de la sociedad francesa en 1823 - Descripción detallada de los estratos sociales inferiores |
| III “War Horse” | Político | - Batalla contra las potencias centrales - Batalla en guerra de trincheras - Ausencia de derechos fundamentales en tiempos de guerra |

| | | |
|--------------------|-----------|---|
| | Económico | <ul style="list-style-type: none"> - Economía rural durante los primeros años del siglo XX en los pueblos de Inglaterra - Relaciones económicas entre familias y prestamistas. |
| | Social | <ul style="list-style-type: none"> - La sociedad como activo para la I Guerra Mundial - La posición del ejército como clase social dominante (en un contexto de guerra) - Consecuencias demográficas de las batallas durante la I Guerra Mundial. |
| IV “Trece Días” | Político | <ul style="list-style-type: none"> - Organización del Gobierno de EEUU en la década de 1960. - Roles de los distintos tipos de mandos y puestos directivos en un contexto de Guerra Fría - Tratamiento de la Crisis de los Misiles de Cuba en la sede de Naciones Unidas |
| | Económico | <ul style="list-style-type: none"> - Características político-económicas de los dos bloques de la Guerra Fría (inversiones, carrera espacial...) |
| | Social | <ul style="list-style-type: none"> - Estereotipos de la familia americana en la década de 1960 - Relaciones entre la sociedad estadounidense y la Iglesia |

| | | |
|------------------------------------|-----------|---|
| V “Los Girasoles Ciegos” | Político | <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones diplomáticas entre el gobierno español y la Dictadura de Salazar en Portugal - Simbología del Régimen Franquista - Ensalzamiento del apoyo alemán al bando sublevado en la guerra. |
| | Económico | <ul style="list-style-type: none"> - Hambre y miseria en la posguerra de los años 40 - Economía de posguerra, cambios en el modelo económico familiar - La entrada en el clero como salida profesional |
| | Social | <ul style="list-style-type: none"> - Sociedad española dividida en dos bandos (ganadores y perdedores de la guerra) - El papel del clero en la sociedad del momento - Represión policial sufrida por la sociedad del momento. |
| VI “Biografía de Adolfo Suárez” | Político | <ul style="list-style-type: none"> - Recorrido por las instituciones políticas a las que pertenece Adolfo Suárez a lo largo de su vida profesional. - Asesinato de Carrero Blanco por la banda terrorista ETA. - Ofrecimiento del Jefe del Estado a Adolfo Suárez para convertirse en pieza clave de la Transición a la democracia |

| | | |
|--|-----------|---|
| | Económico | <ul style="list-style-type: none"> - Políticas económicas para paliar los desequilibrios territoriales. - Crisis económica de finales de los años 70 (tras la Crisis del Petróleo) |
| | Social | <ul style="list-style-type: none"> - Características generales de la sociedad de los años 60 y 70 en comparación con la sociedad de posguerra - Importancia social del ejército - Rechazo de los sectores tradicionales a la entrada en un nuevo régimen democrático |

Fuente: Elaboración propia

2.3.5. La prensa escrita como recurso didáctico

El desarrollo de la prensa escrita, tal y como la entendemos en la actualidad, se encuentra ligado a la sucesión de acontecimientos socioculturales, políticos, económicos e incluso tecnológicos, que han tenido lugar tanto en Europa como en los EEUU⁵ desde la Primera Revolución Industrial, si bien es cierto, en los siglos XVII y XVIII podemos encontrar periódicos semanales de importancia como la *Gaceta de Madrid* (1697) o diarios como *Le journal de Paris* (1777). Por su relación directa con los acontecimientos históricos, de la cual es testigo, la prensa y su tratamiento como fuente documental nos puede ayudar a comprender la historia de la sociedad occidental, tanto en el contexto internacional como en el español (García González, 1995).

Sin embargo, los motivos que aconsejan el uso de la prensa como recurso didáctico dentro de una clase de Ciencias Sociales, van más

⁵ Nos centramos en estos ámbitos geográficos porque son los trabajados en los contenidos académicos de nuestro proyecto: siglos XVIII, XIX y XX en Europa y EEUU.

allá del hecho de considerarla fuente documental. Integrar la prensa escrita en el aprendizaje académico ayuda al alumnado en la adquisición de competencias que posibilitan el conocimiento de los acontecimientos de la realidad, puesto que ese aprendizaje se está produciendo desde la interacción con el medio social en que él nos encontramos inmersos como sociedad (Ricoy, 2009).

Una sociedad marcada por el uso continuo de las nuevas tecnologías y por el bombardeo de información a través de los llamados *mass media*, en los que podemos incluir las actuales redes sociales, instrumentos de comunicación social utilizados por los jóvenes tanto para comunicarse entre ellos como para la recepción de informaciones -sobre cualquier tipo de acontecimiento- del resto de medios, quienes utilizan estos soportes para transmitirlos.

Es, precisamente en este contexto, en el que el uso de la prensa escrita en el aula se torna interesante puesto que, aprovechando el interés que despiertan las redes sociales en los mismos, el docente puede utilizar esta motivación para reconducirla en el uso de la prensa escrita como fuente de información útil para el aprendizaje académico, guiándolo siempre en la distinción entre cualquier publicación que pueda aparecer en Internet sin ningún tipo de fiabilidad y la prensa escrita como fuente válida.

Bajo estas premisas, la prensa escrita se ha incorporado en nuestro proyecto convirtiéndose en un recurso obligatorio al que los alumnos debían acudir para la elaboración de su trabajo académico y posterior exposición oral. Para ello, en cada uno de los trabajos que hiciesen debían incorporar una noticia de prensa escrita relacionada directamente con el enfoque –político, social o económico- que estuvieran trabajando en ese momento. En principio debían acudir a periódicos editados en la época histórica y en función, de si les tocase hablar del momento histórico en España o en el resto de países, la prensa debía ser nacional o internacional.

2.3.6. Las obras literarias como recurso didáctico

Otro de los recursos didácticos que puede enriquecer cualquier proyecto del ámbito sociolingüístico son los textos literarios, en su

mayoría fieles testigos de los acontecimientos de su época. Si acudimos al canon clásico de la literatura en la época contemporánea, podemos encontrar una gran variedad de ejemplos novelísticos, ensayísticos y teatrales que resultan fiel reflejo de la sociedad, política y economía de la época, siempre desde el prisma de su autor. Una forma diferente de acercarnos al contexto histórico de cada etapa, a través de la riqueza cultural que supone la literatura española del siglo XVIII al siglo XX, textos que pueden resultar igual de válidos para comprender el mundo como lo son otros documentos de carácter científico (Herrera Jacobs y Gil del Pino, 2015).

En la Tabla 8 se ejemplifican algunos fragmentos de obras pertenecientes al canon literario trabajado en 4º de Educación Secundaria Obligatoria –en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura– y que los alumnos seleccionaron para trabajar los contenidos correspondientes a la etapa histórica, así como al enfoque determinado al que pertenecen por cada uno de los trimestres.

Tabla 8. *Ejemplos de recursos didácticos literarios en función del momento y enfoque*

| TRIM. | BL. | CONTENIDOS | | ENFOQUE | OBRA |
|-------|-----|---------------------------------|------------------------|-------------------|--------------------------------|
| | | H. Universal | H. España | | |
| 1º | 2º | Resto del mundo en el siglo XIX | España en el siglo XIX | Sociedad nacional | “La Regenta” |
| 1º | 2º | Resto del mundo en el siglo XIX | España en el siglo XIX | Política nacional | Artículos políticos de Larra |
| 3º | 5º | Guerra Fría y Descolonización | Franquismo | Economía nacional | “La familia de Pascual Duarte” |

2.3.6. *Las imágenes como recurso didáctico: de las viñetas y caricaturas del siglo XIX a la fotografía*

Al igual que ocurre con la prensa escrita, las viñetas y caricaturas pueden ser consideradas como documentos históricos que muestran de un modo distinto, a través del dibujo, los acontecimientos acaecidos en las diferentes épocas de la Historia de Occidente. J. Enrique Peláez Malagón define la caricatura como “un tipo de representación exagerada de unos personajes o de unos hechos con el fin de poder transmitir un mensaje, una idea, la mayoría de las veces sarcástica sobre una cuestión determinada” (Peláez, 2002, p. 1), un instrumento que sirve al artista –autor de la caricatura- para comunicar la realidad social del momento, asociada casi siempre a una fuerte crítica a la política de su tiempo y las consecuencias que para la sociedad tienen las decisiones de los gobernantes, siendo éstos caldo de cultivo de movimientos artísticos y culturales destacados (Muñoz Civantos, 2013).

Publicaciones francesas como *La Caricature* (1830), *Le Charivari* (1832) y *Le Journal pour rire* (1848) o españolas como *La Broma* (1881), *La Traca* (1884), *Cu-Cut* (1902) y *La Codorniz* (1941), resultan excelentes testigos de la situación política, económica y social de su tiempo. Lo mismo sucede con obras como *Los Caprichos* de Goya, considerado como el padre de la caricatura contemporánea en España quien, a través de su pincel nos describe los vicios y miserias de la sociedad española de finales del siglo XVIII. Todas ellas nos aportan un discurso diferente pero muy valioso como recurso didáctico, puesto que con ellas podemos mostrar al alumnado cómo documentos hechos con humor y para el humor pueden aportarles un enfoque distinto de los acontecimientos históricos y servirles de instrumentos para trabajar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales.

Completamos la trilogía de imágenes como recurso didáctico con el uso de la fotografía en el aula debido a que, desde sus inicios, este recurso –esencial para la prensa- se torna en prueba esencial y reflejo

de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales, convirtiéndose así en un documento social –objetivo- de gran valor (Pantoja, 2010).

2.4. Evaluación

El término evaluación hace referencia al acto de otorgar un cierto valor o mérito a una serie de actuaciones tales como la adquisición de un conocimiento o de una capacidad –en nuestro proyecto, una competencia clave-. Así, en el ámbito de la evaluación educativa, nos encontramos ante el proceso por el cual el profesorado, quién se encarga de la educación sistemática de sus alumnos, recoge la información sobre los posibles logros alcanzados y/o desarrollados por éstos, en un área determinada y que servirán para orientar la futura toma de decisiones sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Santiuste Bermejo y Arranz, 2009).

El proceso de evaluar requiere, fundamentalmente, de criterios que establecen cuáles son los objetivos a cumplir y de instrumentos que nos permiten verificar que tales objetivos se han cumplido. En el caso de éstos últimos, debido a las características propias del proyecto, elegimos las pruebas objetivas y las rúbricas de evaluación.

Las pruebas objetivas, tal y como señala Joan Mateo “son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan” (Mateo, 2000, p. 72). Para diseñarla debemos delimitar los contenidos que se quieren incluir en la prueba y explicitarlos en sub-unidades significativas (con sentido por sí mismas) que sean representativas de los contenidos objeto de estudio. Se trata de elaborar un esquema que represente todos los contenidos de aprendizaje objeto de análisis (Padilla, 2002)

Por otro lado, es conveniente definir y especificar los objetivos de aprendizaje coherentes con los contenidos anteriormente descritos y

la metodología específica que los apoya. Éstos, responderán a diferentes niveles de complejidad (memorización, conocimiento y comprensión, relación, aplicación, síntesis, ...) de acuerdo a cómo se hayan trabajado los contenidos

Una vez identificados estos aspectos, es necesario plantear una *matriz o tabla de especificaciones* donde se recojan, con su peso específico e importancia relativa, los subdominios y las relaciones entre estos. Será el “boceto” que permita construir la prueba objetiva.

Por lo que se refiere a la elaboración de esta tabla de especificaciones, los procedimientos pueden ser variados. En nuestro caso, siguiendo las aportaciones de Padilla (Padilla, 2002), nos orientamos hacia una tabla de especificaciones representada por un cuadro de doble entrada donde se cruzan informaciones relacionadas con los objetivos a examinar para cada contenido de aprendizaje. En ella, también, se debe recoger el número de preguntas que estructurará la prueba relacionadas con cada bloque de contenidos y la estimación intuitiva que el profesional tenga del nivel de dificultad de cada pregunta y la combinación entre ellas.

Estas decisiones posibilitarán la definición del número total de ítems de la prueba objetiva, del número total de ítems en cada tema, del número total de ítems según el nivel de dificultad y del número total de ítems por objetivo. Se ha dado el primer paso en la construcción de la prueba objetiva que determinará las características de la misma tanto a nivel de estructura como de validez.

En este tipo de pruebas, cada pregunta presenta una serie de alternativas, preferiblemente cuatro o cinco para limitar los efectos del azar, entre las que se encuentra la respuesta correcta. Existen diversos tipos de ítems en la pruebas objetivas, no obstante, los más comunes en la práctica docente son los siguientes: de selección simple, selección múltiple, selección de la mejor respuesta, selección de la respuesta incorrecta, de base común, de ordenamiento, de identificación de gráficos y localización en mapas, de verdadero y falso y de emparejamiento (Mateo, 2000, p. 74).

En nuestro proyecto optamos por los ítems de selección múltiple, caracterizados porque cada pregunta va acompañada de un total de cuatro respuestas, entre las que sólo una es correcta. Seguimos las propuestas de Tapia donde se indica que el mejor indicador del aprendizaje es el reconocimiento de los hechos a partir de indicios que faciliten la evocación (Alonso Tapia, 1997) y, por tanto, las respuestas ofrecidas facilitan este proceso sin llevar a equívocos ni respuestas encubiertas. Como pretendemos acceder a una información significativa y real de lo que ha aprendido el alumno y el nivel de eficacia alcanzada debemos enfocar “la interpretación de las respuestas con respecto a un dominio, en la que el referente es el universo de ítems posibles de un determinado ámbito o campo, sea cognoscitivo, actitudinal o comportamental” (García Jiménez y García Vidal, en Salmerón 1997, p. 131).

Destacar que este tipo de ítems precisan de una formulación y elaboración cuidadosa y metódica que, además, al poder estar influenciados por el azar, deben corregirse aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Puntuación total} = (\text{N}^{\circ} \text{ de aciertos}) \text{ menos } \frac{(\text{N}^{\circ} \text{ de errores})}{(\text{N}^{\text{a}} \text{ de alternativas}) \text{ menos } 1}$$

De este modo, se diseñó una prueba objetiva de 100 preguntas agrupadas en tres niveles según su dificultad (25% de nivel bajo, 50% de nivel medio y 25% de nivel alto). La prueba, por tanto, versó sobre contenidos curriculares no de mínimos sino criteriosales (que es lo que el alumnado debe saber según el currículum correspondiente) y determinando estándares de rendimiento en tres niveles.

Esta prueba se realizó al inicio del proyecto para medir el nivel de conocimientos que los alumnos tenían de la materia. Si bien es cierto que, con anterioridad, no se habían estudiado estos contenidos en la enseñanza reglada –es decir en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria-, debemos tener en cuenta que parte de los contenidos de nuestra materia forman un canon de conocimientos culturales a nivel general, por tanto, es posible que un alumno de 15 años pueda haber

adquirido algunos de ellos anteriormente fuera de las aulas de secundaria.

Al finalizar el proyecto, se volvió a someter a los estudiantes a la misma prueba; así pudimos comprobar la adquisición de tales conocimientos a lo largo del mismo, al tiempo que nos permitió confirmar la validez y adecuación de la propuesta metodológica empleada.

Una vez evaluados los contenidos puramente conceptuales a través de pruebas objetivas, los saberes competenciales se evaluaron a través de una serie de rúbricas diseñadas específicamente para tal fin. Un documento basado en una escala cuantitativa en el que poder medir las acciones de nuestro alumnado en relación a las diversas tareas y actividades que conformaron el proyecto (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2010).

3. RESULTADOS

El proyecto *CODHISKEY* surge de la necesidad de mejorar el rendimiento académico del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Licenciados Reunidos de Cáceres en la disciplina de Geografía e Historia tanto en la perspectiva de la adquisición de saberes teóricos –contenidos- como saberes prácticos –competenciales-.

Como hemos explicado en el apartado anterior, la evaluación de dichos conocimientos se llevó a cabo a través de la aplicación de pruebas objetivas y la utilización de rúbricas que nos permitieran conocer el grado de consecución de los indicadores propuestos, marcados por el currículum de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Extremadura en la materia y curso educativo objeto de estudio.

Para poder realizar un análisis de las consecuencias de aplicar el proyecto en aula, se realizó una evaluación inicial y otra final tanto a los grupos experimentales (A y B) como al grupo control (C).

En la Tabla 9 se muestran los resultados obtenidos tras realizar la misma prueba objetiva para medir la adquisición de contenidos teóricos antes de realizar el proyecto y al finalizar el mismo después de los nueve meses de curso escolar.

Tabla 9. *Resultados de las pruebas objetivas realizadas antes y después de aplicar el proyecto*

| | EVALUACIÓN INICIAL | | | | | EVALUACIÓN FINAL | | | |
|---------------|--------------------|-----------|------|------|------|------------------|----------|------|--|
| | Total | Grupos | | | | Total | Grupos | | |
| | | 4° A | 4° B | 4° C | | 4°A | 4°B | 4°C | |
| | 68 | 21 | 26 | 21 | 68 | 21 | 26 | 21 | |
| Casos válidos | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | |
| Media | 3,1 | 4,3 | 2,5 | 2,6 | 6,7 | 7,2 | 6,8 | 5,9 | |
| Desviación | 1,4 | 1,3 | 1,3 | 1,0 | 1,4 | 1,5 | 1,4 | 1,0 | |
| Test de sign. | | BC | | | | C | C | | |

Si observamos los resultados de las pruebas realizadas, partimos de una situación en la que, tras ser sometidos los tres grupos a una evaluación inicial, el grupo A obtuvo unas calificaciones medias significativamente más altas que los grupos B y C. Ahora bien, al finalizar el proyecto, los dos grupos experimentales mostraron una mejora en los resultados académicos significativamente mayor que el grupo control.

Estos datos corroboran la importancia del aprendizaje cooperativo –metodología base del proyecto- como factor que incide de forma

directa en la mejora del rendimiento académico del alumnado, hecho que se ha podido demostrar anteriormente en otros estudios similares en donde al aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo en la realización de diversas actividades junto a la selección de recursos didácticos basados en las nuevas tecnologías, pudieron comprobar un aumento significativo de la motivación y, por tanto, implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que conllevó un aumento significativo del rendimiento académico de los mismos, en comparación con los resultados de otro grupo control (Pinto Tortosa et al, 2017).

La Tabla 10 recoge los resultados obtenidos al evaluar la adquisición de Competencias Clave mediante el uso de rúbricas diseñadas ad hoc para tal fin, mostrando una comparativa de resultados tras la primera evaluación y al finalizar el proyecto académico.

Tabla 10. *Resultados académicos de la evaluación de Competencias Clave*

| COMPARATIVA RESULTADOS COMPETENCIAS | | | | | | | | |
|---|--------------------|--------|------|------|------------------|--------|------|------|
| | PRIMERA EVALUACIÓN | | | | EVALUACIÓN FINAL | | | |
| | Total | Grupos | | | Total | Grupos | | |
| | | 4° A | 4° B | 4° C | | 4°A | 4°B | 4°C |
| Competencia en Comunicación Lingüística | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | |
| Media | 7,3 | 8,6 | 7,3 | 5,4 | 7,6 | 8,8 | 8,0 | 6,0 |
| Desviación | 1,9 | 1,2 | 1,4 | 1,7 | 2,0 | 1,0 | 1,7 | 2,1 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----|-----------|----------|------|--|-----|-----------|----------|------|
| Test de sign. | | BC | C | | | | bC | C | |
| Competencia Matemática y Científica | | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | | |
| Media | 6,7 | 7,9 | 6,2 | 5,5 | | 7,0 | 7,7 | 7,1 | 6,9 |
| Desviación | 1,7 | 1,4 | 1,3 | 1,3 | | 1,9 | 1,5 | 2,1 | 1,8 |
| Test de sign. | | BC | | | | | C | | |
| Competencia en Emprendedora | | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | | |
| Media | 6,8 | 7,5 | 5,9 | 6 | | 7,1 | 7,9 | 7,1 | 6,4 |
| Desviación | 2,0 | 2,0 | 1,3 | 1,9 | | 2,1 | 1,8 | 2,2 | 2,2 |
| Test de sign. | | BC | | | | | C | | |
| Competencia Social, Personal y Aprender a Aprender | | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-----|-----------|----------|------|--|-----|-----------|----------|------|
| Media | 7,3 | 8,4 | 6,8 | 5,8 | | 7,9 | 9,1 | 8,3 | 6,1 |
| Desviación | 1,9 | 1,6 | 1,3 | 1,6 | | 2,0 | 1,0 | 1,7 | 1,8 |
| Test de sign. | | BC | C | | | | bC | C | |
| Competencia en Conciencia y Expresión Cultural | | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | | |
| Media | 6,7 | 7,8 | 6,5 | 5,2 | | 6,9 | 8,1 | 7,2 | 5,5 |
| Desviación | 1,8 | 1,3 | 1,4 | 1,3 | | 2,0 | 1,3 | 2,0 | 2,0 |
| Test de sign. | | BC | C | | | | bC | C | |
| Competencia Ciudadana | | | | | | | | | |
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | | 100% | 100% | 100% |
| | | | | | | | | | |
| Media | 7,1 | 7,8 | 6,6 | 6,3 | | 7,3 | 8,2 | 7,3 | 6,6 |
| Desviación | 1,9 | 1,8 | 1,5 | 1,9 | | 1,9 | 1,2 | 2,2 | 2,0 |
| Test de sign. | | BC | | | | | bC | | |
| Competencia Digital | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------|-----|-----------|----------|------|--|------|----------|----------|-----|
| Casos válidos | | 100% | 100% | 100% | | 100% | 100% | 100% | |
| | | | | | | | | | |
| Media | 7,6 | 8,9 | 7,3 | 5,8 | | 7,8 | 8,7 | 8,1 | 6,4 |
| Desviación | 1,8 | 1,1 | 1,4 | 1,1 | | 1,8 | 1,2 | 1,7 | 1,7 |
| Test de sign. | | BC | C | | | | C | C | |

Los resultados obtenidos tras comparar la evaluación de las Competencias Clave tras la primera evaluación y al finalizar el proyecto muestran, tomando como referencia el test de significación aplicado, que la Competencia Clave que desarrollan los estudiantes que han trabajado a partir del aprendizaje cooperativo de un modo significativamente superior (test de significación al 99%) al grupo control es la Competencia Social, Personal y Aprender a Aprender. Tras la primera evaluación los grupos experimentales presentan una media de 8,4 y 6,8 respectivamente y el grupo control una media de 5,8; al finalizar el proyecto completo, la media de los grupos experimentales es de 9,1 y 8,3 mientras que el grupo control no ha mejorado prácticamente esta capacidad (6,1). El desarrollo de esta competencia requiere, en general, de la aplicación de metodologías docentes activas y colaborativas como el aprendizaje cooperativo, orientadas a situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje dotándolo de los instrumentos y capacidades necesarios para ser el protagonista de su propio aprendizaje. Un aprendizaje que, además, se enriquece a partir del trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, pero correspondiendo, en todo momento, a un aprendizaje “entre iguales” –cooperar para aprender- (Montanero y Tabares, 2020).

Con respecto al resto de competencias, la evolución de los grupos experimentales, una vez han participado en el proyecto es muy positiva, fundamentalmente el grupo B que partía de un rendimiento académico inferior al grupo A pero que, al trabajar mediante esta metodología cooperativa y con la selección de los recursos didácticos concretos para la realización del proyecto, podemos observar como incrementan de un modo notable las capacidades: Competencia Lingüística – de 7,3 a 8 de media-, Competencia Matemática y Científica –de 6,2 a 7,1 de media-, Competencia Emprendedora – de 5,9 a 7,1 de media-, Competencia en Conciencia y Expresión Cultural –de 6,5 a 7,2 de media-, Competencia Ciudadana –de 6,6 a 7,3 de media- y Competencia Digital – de 7,3 a 8,1 de media-.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha modificado la forma que teníamos como sociedad de entender el mundo. En poco tiempo se ha producido una auténtica revolución de las comunicaciones pasando a construir una verdadera globalización en todos los ámbitos, político, económico, social, cultural y, por supuesto, educativo.

Este fenómeno supone retos permanentes para el profesorado, quien debe encargarse de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que conecten con los estudiantes y les motiven en sus procesos de adquisición tanto de saberes como de competencias.

Atrás empiezan a quedar las metodologías tradicionales basadas en un aprendizaje memorístico de los contenidos del libro de texto, un tipo de metodología que, como hemos tratado en nuestro estudio, provocaba una serie de dificultades pedagógicas a la hora trabajar la materia de Ciencias Sociales con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

El aprendizaje cooperativo, metodología por la que hemos apostado en nuestro estudio, unido a la selección rigurosa de una serie de recursos didácticos propios de un mundo globalizado en donde las

comunicaciones son eje central de la vida diaria de nuestro alumnado –prensa escrita y audiovisual, cine, series, redes sociales...- ha demostrado su utilidad como estrategia de enseñanza-aprendizaje para lograr motivar al alumnado, así como contribuir a la consecución de un aprendizaje significativo.

Después de participar durante un curso académico completo en el proyecto CODHISKEY, nuestros estudiantes han mejorado significativamente su adquisición de saberes sobre los conocimientos políticos, sociales y económicos acaecidos durante los siglos XVIII, XIX y XX tanto en España como en el resto del Mundo, así como han desarrollado las competencias clave marcadas en la legislación educativa vigente tanto a nivel nacional como autonómico, destacando la competencia Social, Personal y Aprender a Aprender, o lo que es lo mismo, han adquirido herramientas e instrumentos necesarios para ser los protagonistas de su propios aprendizaje y adquirir conocimientos de forma autónoma.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición* (Vol. 3). Cide.
- Ávila, R. M. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En H. Ballesteros Arranz , C. Fernández Fernández, J. Molina Ruiz , & P. Moreno Benito, *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 165-179). Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine, 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Grao.
- Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la Ordenación y el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, de 25 de agosto de 2022, Núm 164, pp 42532-43244
- Clemente Sánchez, J. (2014). Motivación y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de PCPI con un videojuego a través de la pizarra digital [*Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*](#), 30, 1-15.

- García, A., & Jiménez, J. (2006). *Los principios científico didácticos, nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Universidad de Granada.
- García González, G. (1995). Anotaciones para una reflexión sobre la historia de la prensa y de la comunicación en España. *Studia Zamorensia* (2), 183-194.
- González Mariño, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5 (2), 1-8.
- González Suárez, P., & Núñez Cubero, L. (2012). El puzzle de la Historia: una experiencia innovadora en Historia del Mundo Contemporáneo basada en el aprendizaje cooperativo. *Edetania*, 42, 129-143.
- Herrera Jacobs, Z. Y Gil Del Pino, M.C. (2015). Literatura, tecnologías de la información y comunicación en la clase de Historia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXI (2), 327-336.
- Hervada, B., Maneiro, R. y Revesado, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación* (26), 261-279.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, 340, pp. 122868 a 122953.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Merchán Iglesias, F. & García Pérez, F. (1987). Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia. *Investigación en la escuela*, (2) 37-47.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz 17-18*, 79-106.
- Montanero, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 357-379. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8200
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Laia.
- Moreno Vera, J., Vera Muñoz, M., Soriano López, M., Seva Cañizares, F., Quiñero Fernández, F., & Del Olmo Ibáñez, M. (2015). La enseñanza de la Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo. En J. Álvarez Teruel, M. Tortosa Ibáñez, & N. Pellín Buades,

- Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (págs. 1719-1733). Alicante: Universidad de Alicante.
- Muñoz Civantos, A. (2013). La guerrilla del dibujo frente a la crisis: el humor indignado de la viñeta. *HUM 736: Papeles de cultura contemporánea* (17), 34-44.
- Muñoz Sierra, L. (2013). Power Point y el desarrollo del pensamiento lateral del estudiante. *Praxis y Saber*, 4, 265-290.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Padilla, M. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo* (9), 179-194.
- Peláez, J. (2002). Historia de la Caricatura. *Clio*, 1-12.
- Pinto Tortosa, J., Baena Graciá, V., & Jiménez Bernal, M. (2017). Gamificación y aprendizaje cooperativo en la didáctica de las Ciencias Sociales. En A. Fernández Paradas, M. Fernández Paradas, & G. Gutierrez Montoya, *Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 57-66). San Salvador, El Salvador: Editorial Universidad Don Bosco.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Ricoy, M. C. (2009). Utilización de los recursos y factores que rodean el empleo de la prensa en la educación de jóvenes y adultos. *Zer*, 14 (26), 146-166.
- Ríos, S., & Ramos, J. (2011). Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Reflexiones*, (60) 61-70.
- Salmerón, H. (1997). *Diagnosticar en educación*. Granada: FETE-UGT.
- Santiuste Bermejo, V., & Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- San Pedro Veledo, M., & López Manrique, I. (2017). El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45 (1) 33-40.
- Torres Gordillo, J., & Perera Rodríguez, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit Revisas de Medios y Educación* (36), 141-149.
- Valverde Berrocoso, J. (2010) Aprendizaje de la Historia y Simulación educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.