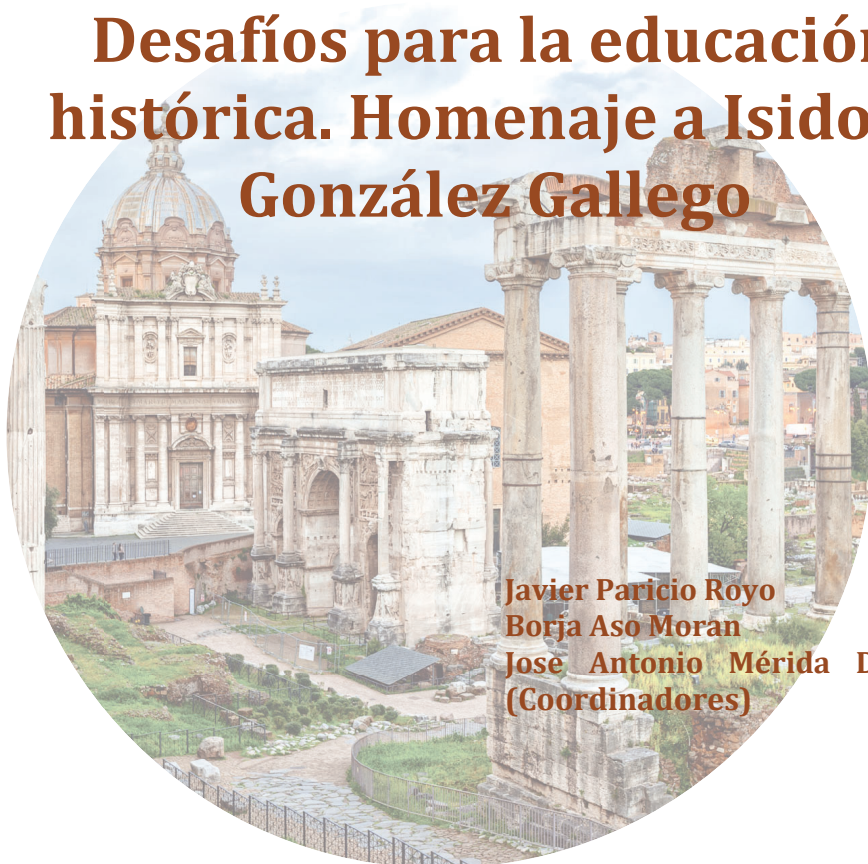


Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego



Javier Paricio Royo
Borja Aso Moran
José Antonio Mérida Donoso
(Coordinadores)

Dykinson, S.L.

Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego

**Javier Paricio Royo
Borja Aso Moran
Jose Antonio Mérida Donoso
(Coordinadores)**

Dykinson, S.L.

Esta publicación es parte del proyecto I+D+I PID2020-115288RB-I00. Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Igualmente, se enmarca dentro de las líneas del Grupo de Investigación de Referencia ARGOS S50_23R financiado por el Gobierno de Aragón y de la cooperación establecida en el marco de la RED2022-134252-T Red 14 de investigación en didáctica de las ciencias sociales, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/



**DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN
HISTÓRICA. HOMENAJE A
ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO**

**Javier Paricio Royo
Borja Aso Morán
José Antonio Mérida Donoso
(Coordinadores)**

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-819-8

Maquetación:

Realizada por los autores

ÍNDICE

SEMBLANZA DE ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO	13
Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid (1986-2010)	
Mercedes de la Calle Carracedo	
María Sánchez Agustí	
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL	21
Concha Fuentes	
Lydia Sánchez	
Carolina Martín-Piñol	
1. INTRODUCCIÓN	21
2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL	22
3. CONCLUSIONES	27
DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTE LOS RETOS DEL MUNDO DIGITAL.....	31
Juan Carlos Colomer Rubio	
1. INTRODUCCIÓN	31
2. DEL HOMO SAPIENS AL “HOMO PROTESICUS”: ¿CAMBIOS O PERMANENCIAS?	33
3. DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ERA DIGITAL	37
4. ÉPILOGO	38
REORIENTACIÓN COGNITIVA Y ÉTICA. RETOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA CONTEMPORANEIDAD.....	43
Nilson J. Ibagón	
Carolina Abadía-Quintero	
Óscar Castro-López	
1. INTRODUCCIÓN	43
2. REORIENTACIÓN COGNITIVA. UNA REIVINDICACIÓN NECESARIA.....	45
3. REORIENTACIÓN ÉTICA. UN OBJETIVO FORMATIVO INAPLAZABLE.....	49
4. CONCLUSIONES	51
LECTURAS Y ESCRITURAS EPISTÉMICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA INTEGRAR INFORMACIÓN DE FUENTES.....	55
Marisol Velásquez Rivera	
Jean Carlos Órdenes Soto	
Milena Vidal Arancibia	

1.	INTRODUCCIÓN	55
2.	MARCO CONCEPTUAL	57
3.	MARCO METODOLÓGICO	59
4.	PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	61
5.	COMENTARIOS FINALES	62
CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA		73
Carolina Chávez Preisler		
1.	INTRODUCCIÓN	73
2.	MARCO TEÓRICO	75
3.	MARCO METODOLÓGICO	78
4.	RESULTADOS	79
5.	CONCLUSIONES	86
RECREACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ARQUEOLÓGICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA		95
Mario Corrales-Serrano		
María José Merchán		
1.	INTRODUCCIÓN	95
2.	MATERIAL Y MÉTODO	97
3.	RESULTADOS	101
4.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	102
CONCEÇÃO E DESENHO DOS INSTRUMENTOS DE UM ESTUDO, COM PROFESSORES E ALUNOS PORTUGUESES DO 2.O CEB, PARA O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA E DO PENSAMENTO HISTÓRICO, ATRAVÉS DE TEMAS CONTROVERSOS		107
Sofia Marques		
Maria Glória Solé		
1.	INTRODUÇÃO	107
2.	EMPATIA HISTÓRICA E QUESTÕES CONTROVERSAS	107
3.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	109
4.	DESENHO E CONCEÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	110
5.	RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO	113
6.	CONCLUSÕES	116

QUE IDEIAS SOBRE MUDANÇA EM HISTÓRIA REVELAM OS ALUNOS DO 1.º CEB?: UM EXERCÍCIO CONTRAFACUTAL INSERIDO NUM PERCURSO DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELO USO DAS TIC 121

Vânia Graça

Glória Solé

1. INTRODUÇÃO 121
2. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM CONCEITOS METAHISTÓRICOS – MUDANÇA EM HISTÓRIA..... 122
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 124
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 128

CANCIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES ..133

María José Merchán

Mario Corrales-Serrano

1. INTRODUCCIÓN 133
2. METODOLOGÍA..... 134
3. RESULTADOS 138
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES 140

ARCHIVOS ESCOLARES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS EN SANTIAGO (CHILE): REESCRIBIENDO LA HISTORIA A TRAVÉS DE SU PATRIMONIO DOCUMENTAL 145

Leonardo Cisternas Zamora

1. INTRODUCCIÓN 145
2. MARCO CONCEPTUAL 146
3. MARCO METODOLÓGICO 148
4. RESULTADOS 149

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA EVADOALFA PARA DOCENTES, ALUMNOS Y FAMILIAS..... 161

Alicia Antolinos-Sánchez

Juan Ramón Moreno-Vera

Francisco Javier Trigueros-Cano

1. INTRODUCCIÓN 161
2. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE..... 162
3. MÉTODO..... 163
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 169

EDUCACIÓN CONTRA INTOLERANCIA. LA LABOR HUMANITARIA DE ÁNGEL SANZ BRIZ Y LA PEDAGOGÍA DEL HOLOCAUSTO.....173

Miguel Ángel Pallarés Jiménez

Jesús Gerardo Franco-Calvo

José Manuel González-González

1.	INTRODUCCIÓN	173
2.	MARCO CURRICULAR.....	174
3.	CONTEXTO HISTÓRICO	175
4.	SANZ BRIZ, JUSTO DE LAS NACIONES	176
5.	EL HOLOCAUSTO EN EL AULA. UNA PROPUESTA.....	177
6.	A MANERA DE CONCLUSIÓN	180

PRÓLOGO

SEMBLANZA DE ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid (1986-2010)

Mercedes de la Calle Carracedo
María Sánchez Agustí
Universidad de Valladolid

En el momento de escribir estas líneas, próximos a cruzar la raya que delimita el primer cuarto del siglo XXI de los siguientes, y cuando la relevancia de las personas parece definirse por el número de seguidores en las redes sociales o la cantidad de información que el ChatGPT/OpenAI dice de nosotros, resulta difícil comenzar una semblanza sin aludir a ello.

Para lo primero, las redes, el profesor González Gallego nació demasiado pronto. De haberlo hecho un par de décadas más tarde, teniendo en cuenta su más que demostrada habilidad comunicativa y su interés por la innovación, la didáctica y la divulgación del conocimiento histórico, con toda seguridad sus tweets habrían sido trending topic entre el profesorado y habría tenido un elevado número de fans en Instagram o Facebook. Pero cada persona es hija de su tiempo y, en este caso, sus seguidores han de medirse por la importante herencia dejada en un departamento universitario consolidado, el de la Universidad de Valladolid, y el relevo generacional que en su tercera “hornada” lo asegura hoy en día.

Pero sí puede servirnos lo segundo, la IA, que, preguntada por las principales aportaciones del profesor González Gallego, responde “inteligentemente”, destacando su importante contribución al área de Didáctica de las Ciencias Sociales y a la Formación del Profesorado, avaladas ambas por una extensa producción bibliográfica de carácter educativo.

Así dice ChatGPT:

“Didáctica de las Ciencias Sociales”: Como catedrático en la Universidad de Valladolid, González Gallego ha investigado y desarrollado enfoques innovadores para la enseñanza de la geografía y la historia. Ha escrito sobre la construcción de un conocimiento geográfico e histórico educativo,

promoviendo métodos que faciliten la comprensión y el aprendizaje significativo de estas disciplinas.

“Formación de Profesores”: Ha trabajado en la formación inicial de docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Su libro “El nuevo profesor de secundaria” es un recurso destacado que aborda los desafíos y métodos para la formación de profesores en educación secundaria, enfatizando la importancia de una preparación sólida y adecuada para enfrentar los retos educativos actuales.

“Publicaciones Académicas”: Ha publicado numerosos artículos y libros que han influido en el campo de la educación. Sus escritos abarcan temas como el currículum en la educación, la perspectiva de las didácticas específicas y estrategias para la enseñanza de la historia, proporcionando herramientas valiosas para educadores y académicos.

Y, efectivamente, Isidoro González Gallego ha dejado una huella significativa en el ámbito educativo, especialmente en la formación de docentes y la innovación e investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Pero vayamos paso a paso, porque lo que la inteligencia artificial desconoce, y no acierta a decirnos, es cómo un niño de la posguerra, hijo de viuda (su padre murió cuando él tenía un año), pudo superar las dificultades económicas familiares que le obligaron a simultanear los estudios con el trabajo desde los 16 años, y lograr alcanzar la máxima categoría académica, ocupar importantes cargos directivos en la administración educativa y convertirse en referente imprescindible para un área científica. Utilizaremos, pues, para esta semblanza, no solo las informaciones académicas retenidas por la tecnología (google scholar, dialnet, etc.), sino, especialmente, algunos datos poco conocidos, rescatados de las conversaciones mantenidas con el biografiado a lo largo del tiempo y que permanecen en la memoria y también en la experiencia vital de dos de sus más fieles “seguidoras”, autoras de este texto.

Primeros años. Datos biográficos

Isidoro González Gallego nació en Zaragoza un año después de finalizada la Guerra Civil. Hijo de vallisoletanos, al morir su padre en 1941, su madre regresó a su ciudad natal. Allí estudió, becado, el Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años), con los Jesuitas, mientras el Superior (de 14 a 16) lo cursaba interno en un Colegio de Huérfanos de Madrid. Simultáneamente, durante los veranos, estudiaba Peritaje Mercantil por el sistema que se llamaba de “enseñanza libre”. Y gracias a ello, comenzó a trabajar a los 16 años como auxiliar administrativo en el Colegio Notarial vallisoletano. También por “enseñanza libre”, estudió Filosofía y Letras (Geografía e Historia), y al mismo tiempo opositó para “Ayudante de Archivos, Bibliotecas y Museos”, ocupando plaza en la Biblioteca Pública, primero de Pontevedra y, luego, de Valladolid.

Un medievalista, profesor de Instituto en León

Licenciado en 1963, entró en el Dpto. de Historia Medieval de la UVa, que dejó al año siguiente al aprobar oposiciones a “Adjunto de Enseñanza Media” para el Instituto Padre Isla de León. Necesitaba seguridad económica para mantener a su familia y a la madre viuda, y la incertidumbre de los entonces contratos universitarios de PNN no la ofrecían. Allí, en León, compatibilizó su plaza con otra en el Archivo Histórico, algo entonces admitido si se cumplía la jornada laboral, lo que fue posible por el muy extendido bachillerato nocturno, abierto hasta las 11 de la noche, con 80 alumnos por aula.

En León aparecieron sus primeras investigaciones de historia medieval, en “Archivos leoneses”, prestigiosa revista que editaba el CSIC y tuvo vida de 1947 a 1998. En ella publicó sobre “las etimologías y la historia económica”, “las aljamas leonesas”, “los documentos reales para la historia comercial”, “la ascensión al trono de Enrique de Trastámara” o “las murallas y los puentes de León”. Era un camino de medievalista que culminaría, tras otras muchas publicaciones (entre las que destaca “El Libro de los Privilegios de la Nación Genovesa”, editado en 1974 y 1992, primero en Sevilla y, luego, en Génova), con su tesis doctoral: “Mansilla de las Mulas, origen y desarrollo de una villa leonesa bajomedieval”, que vería la luz en 1986.

La enseñanza media: una alternativa vocacional

En 1968 obtuvo plaza de “Catedrático de Enseñanza Media”, en un singular tipo de centro, una “Sección Delegada” de Instituto: la del Zorrilla de Valladolid, ubicada en Tordesillas. En esos años sesenta se crearon algunas “Secciones de Instituto” para cursar el bachillerato elemental (recordemos, de los 10 a los 14 años). Eran aulas “desplazadas” de un Instituto para ciertos barrios de capital de provincia o alguna población grande, servidas por profesores interinos excepto un “Adjunto” y un “Catedrático” que ejercían la secretaría y la dirección. En aquel centro de Tordesillas, Isidoro González, flamante joven director, matriculó ese curso, para los cuatro años, 80 alumnos; los mismos que tenía en su clase de Geografía e Historia del “Padre Isla” de León.

En esa época recibió ofertas del profesor Luis Suárez, director del Departamento de Historia Medieval, para reincorporarse a la universidad, pero Isidoro González había probado el atractivo de la docencia en secundaria en un contexto muy agradecido: la gente de “los nocturnos” y la de los pueblos. Ante sí tenía el desafío de liberalizar una enseñanza elitista y atender a la demanda creciente en el medio rural de aquellas familias que no podían sufragar para sus hijos un internado religioso en la capital. Ya, cuando tomó posesión en el Rectorado (porque los Institutos dependían de la Universidad), había solicitado el Bachillerato Superior para su “Sección Delegada”. Y el Inspector-Jefe del Distrito le dijo con sorna: “Eso es fácil: yo propondré crear un Instituto en Tordesillas cuando tú matricules 400 alumnos”. Y a ello se dedicó con ahínco.

Logró que la Jefatura de Tráfico modificara los horarios de autobuses de los pueblos para que coincidieran con los de las clases, organizó un comedor escolar, firmó un “convenio” con una *High School* de Boston para intercambio de

alumnado... Incluso un bus escolar iba de Valladolid diariamente a Tordesillas, porque era el único centro público con media pensión. En 1972 logró, por fin, los 400 alumnos. En 1974, se creaba el Instituto. Y, la que siempre había sido la reina loca, fue por primera vez “Juana I de Castilla” gracias a un centro educativo que ostentaba, y ostenta, su nombre.

Su gestión fue reconocida y avalada por la entonces Dir^a. Gral. de Ordenación Educativa, M^a Ángeles Galino, quien le puso en contacto con el Subsecretario, Diez-Hotchleiner, en plena ebullición de una Ley de cambio total: la Ley Villar Palasí, denominada de “Reforma Educativa y su financiación”. A resultas de estos contactos, el Ministerio le encargó la redacción de los nuevos currículos de Ciencias Sociales de Primaria y, más tarde, de Secundaria, junto con otras novedades de la reforma educativa (como el temario de las “Oposiciones”) que traía la Ley de 1970.

Autor de libros de texto y otros escritos

Valladolid era la sede de la importante Editorial Miñón de libros de texto que, en virtud de la reforma de 1970, se puso en contacto con Isidoro González para encargarle los nuevos textos de Primaria de Ciencias Sociales. Miñón pertenecía al grupo del periódico El Norte de Castilla, donde Isidoro González escribía dentro de un grupo que lideraban Martín Descalzo, Delibes, Umbral y Jiménez Lozano, “Premios Nadal” los tres primeros y “Premios Cervantes” los tres últimos. Este grupo llevaba en “El Norte” unas páginas criptocríticas, “El Caballo de Troya”, donde el profesor escribía un cuento semanal tras darse a conocer en el mundo literario al ganar el “Premio Jauja”, el más importante premio de novela infantil de la época, con su libro “El Ladrón de cosas tontas” (1962).

Cuando presentó a Miñón su programa editorial, con el modelo francés de Hachette o de Nathan, Miñón le exigió seguir la línea de su Enciclopedia Álvarez, de la que llevaba vendidas cuarenta millones. Pero Isidoro González rechazó este ofrecimiento y buscó una joven editorial de Salamanca, Anaya, que aceptó su programa y le sugirió formar un equipo, lo que organizó con el distinguido profesor y amigo, Valdeón Baruque, y dos compañeros de Instituto: Sánchez Zurro y Mañero Monedo. Durante veinticinco años, estos libros de Anaya (junto a otra versión: la del también catedrático de Didáctica de las CCSS, Joaquín Prats), han sido los más difundidos de la enseñanza española, mientras el viejo modelo de Miñón le acabó arrastrando a la quiebra.

También abordó otros proyectos editoriales como una colección de libros turísticos que tuvieron traducción al alemán, inglés, francés e italiano (Turespaña, 1990). Y, en el caso de sus libros de Anaya, incluso al japonés, al ser textos del Grado en español de la Sophia University de Tokio. Y todo ello sin olvidar el trabajo científico por el que obtuvo el “Premio Villalar” por su estudio Trabajo y ocio en el mundo rural (Almar, 1979).

Al servicio de la Administración Educativa, con un paréntesis preautonómico

En agosto de 1975 Isidoro González fue nombrado Director Provincial de Educación de Salamanca en unos momentos trascendentales para España y

también para la educación. La falta de financiación y una situación económica presidida por una inflación del 30%, habían ralentizado la aplicación de la nueva ley educativa. Pero gracias a ese quizá irreplicable ejemplo de madurez política que fueron los Pactos de la Moncloa se desatascó la situación.

Salamanca, con cerca de 400 municipios rurales, era una de las provincias más retrasadas en su estructura educativa. La tarea a realizar era ingente: reconstrucción total de todas las instalaciones escolares (sólo en la capital había más de 80 aulas habilitadas en locales comerciales), conseguir hacer realidad una Educación Secundaria igual para todos, la generalización del Bachillerato y la F.P., el transporte y los comedores escolares gratuitos para todos los centros, las “escuelas hogar”, las “concentraciones” escolares, la financiación por conciertos de la totalidad de la enseñanza privada, etc. Isidoro González hizo posible la difícil implementación de todo ello en Salamanca en un plazo de cinco años. No obstante, su labor al frente de la Dirección Provincial no estuvo exenta de momentos muy amargos como el terrible accidente de Muñoz, en el que el día anterior a las vacaciones de Navidad de 1978 el tren arrolló a uno de los recientes autobuses del nuevo transporte escolar. Fallecieron 32 niños. Por su actuación, administrativamente eficaz, la propia Reina Sofía le impuso la Cruz del Mérito Civil con el aplauso de las familias afectadas.

A finales de 1980, fue nombrado Secretario General de una preautonomía en aquel año aún indefinida, que acabaría siendo la de Castilla y León. Pertenecían a ella, entonces, Santander y Logroño. Y se negaban a entrar, León y Segovia. El encargo era concertarla definitivamente y aprobar su Estatuto de Autonomía, lo que se logró en el verano de 1981, tras lo cual Isidoro González fue nombrado Director Provincial de Educación de Valladolid hasta marzo de 1984, año en el que regresó a su Cátedra de Instituto en el Zorrilla vallisoletano. Ese año la familia de Ricardo Macías Picavea, antecesor en la cátedra en el siglo anterior, le ofreció catalogar su archivo, lo que le convirtió en el máximo conocedor del regeneracionista castellano, publicando su más documentada biografía, con una antología de sus textos, e incentivando otras publicaciones y la dirección de una tesis doctoral.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, nuevo campo de conocimiento universitario.

También en 1984 se crean los Departamentos y las Áreas de Conocimiento. Entre ellas, por el tesón de las doctoras Montserrat Casas y Pilar Benejam de la UAB, las “Didácticas Específicas” en las Escuelas Universitarias de Magisterio. Pero la LRU (1983) había dado libertad de adscripción a los profesores, por lo que pocos de G^a e H^a eligieron la Didáctica de las Ciencias Sociales, prefiriendo incorporarse a los departamentos de las ciencias de referencia. Ello originó vacantes que se abrieron a los Catedráticos de Instituto doctores, cuyo acceso permitía la Ley. Así, en 1986, Isidoro González pasó a Catedrático de la Escuela Universitaria de Valladolid... pero de un área tan poco valorada que era su único profesor y fue “adjudicado” al Dpto. de Sociología en la Facultad de Económicas.

Aquellas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado lo eran sólo de Infantil y Primaria y eran, en realidad, infrafacultativas, hermanas muy menores en el mundo universitario. Por ello, el imaginario docente de González Gallego le empujaba a lograr nuevas metas: adscribir el área de DCS a la Escuela, crear un Departamento propio, conseguir cursos de doctorado en el área, contribuir a hacer de la Escuela una Facultad de Educación que, incluso, sustituyera al ICE... Y cuando la LOGSE de 1990 diseñó un nuevo profesor de Secundaria, sustituyendo el CAP de los ICES por un indefinido "Curso de Cualificación Pedagógica" (CCP), peleó para poder convertirlo en un Máster de formación del profesorado de Secundaria, responsabilidad de las áreas didácticas. En este tortuoso camino obtuvo del Ministerio, en 1997, la autorización para impartir en Valladolid el primer CCP experimental, al tiempo que obtenía la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales (1998) en una Facultad de Educación de Valladolid que había contribuido a crear en 1995.

La entrega a la promoción científica y profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Como hemos señalado anteriormente, en 1987 nuestra área de conocimiento era propia solamente del nivel de diplomatura, sin doctorados, ni cátedras de universidad... Así que Isidoro González, desde el campo profesional, participó en la creación de nuestra "Asociación", la AUPDCS, (fue su primer y único vicepresidente). En su propia Universidad, como director del Departamento de Didáctica de las CCSS, logró entrar en su Junta de Gobierno. Y en el campo científico, mientras conseguía proyectos, como el encargo del I.G.N. para elaborar la Sección de Historia de España del Atlas Geográfico Nacional, y organizaba el primer congreso del área ("Las Ciencias Sociales en el ámbito autonómico"), se volcó en la especialización sobre enseñanza, en particular para crear una epistemología del área. Así, en fecha tan temprana como 1989, publicaría "El concepto científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales", trabajo al que seguirían otros muchos, entre ellos: Metodología en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales: teoría y práctica (2000), El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico (2001) o "Las Didácticas de Área: un reciente campo científico" (2002). Al mismo tiempo, Isidoro González creía que era urgente para el área disponer de revistas científicas propias y obtener oficialmente el CCP. Y, así, en acuerdo con el profesor Hernández Cardona de la UB y, con el apoyo del también colega Joaquim Prats desde el MEC, consiguieron que la Editorial Graó aprobara en 1994 la creación de varias revistas (vigentes aún hoy) dedicadas a las Didácticas Específicas, entre ellas, IBER, para Ciencias Sociales. Y, por otro lado, aceptó un cargo que el Ministerio le ofreció reconociendo su acción por el CCP en Valladolid. También, como curiosidad, podemos nombrar que sus estudios sobre la vida escolar en el siglo XVI sirvieron de apoyo a Miguel Delibes para su celebrada novela "El hereje".

La Subdirección General de Formación del Profesorado

En el año 2000, Isidoro González llegó a la Subdirección General de Formación del Profesorado, un cargo que parecía ser “propio del área”, pues ya lo habían ocupado anteriormente Montserrat Casas de la UAB y Joaquim Prats de la UB. Lo aceptó exclusivamente por su empeño e interés en la mejora de la capacitación docente del profesorado de Secundaria. Y es que el MEC no se atrevía a implantar la generalización del CCP que se lo disputaban, con duras presiones en el Ministerio, los Colegios de Doctores y Licenciados, las Inspecciones de Secundaria, los ICEs, las Consejerías de Educación de las Autonomías... mientras seguía “provisionalmente” el CAP. Al mismo tiempo, se estaba fraguando una nueva Ley (la inaplicada LOCE, del 2002) y nuestro biografiado, entre sinsabores e incomprendimientos, logró sacar adelante el R. D. 118/2004 de 23 de enero que, por fin, entregaba el curso a las Universidades, designaba para impartirlo a las áreas de Didácticas Específicas y preveía su incorporación al EEES como Máster, como luego sucedió.

El Foro Máster de Secundaria y otros proyectos “ilu/desilusionantes”.

Con la misión cumplida regresó ese año a la Universidad de Valladolid y retomó sus tareas como Director de Departamento, ahora conformado por la fusión de las áreas de sociales y experimentales. Y aún se preocupó de asegurar el Máster (tras el R.D. del 2007), convocando un importante congreso sobre su definitiva aplicación (2009) que dio origen al libro “El nuevo profesor de secundaria” (2010). Después, ha seguido publicando año a año, alcanzando el mayor volumen de citas en el año 2018, varios años después de producirse su jubilación forzosa de la universidad pública. Esta circunstancia no le ha supuesto el retiro de la labor universitaria y no le ha impedido abordar proyectos ilusionantes, que pronto dejarán de serlo, como la puesta en marcha de una universidad online, la Isabel I de Castilla, de la que fue primer y efímero rector hasta su dimisión voluntaria por discrepancias con su propietario, y actual rector, sobre el sistema de contratación de profesorado y la planificación académica.

De esta etapa post-UVa podemos señalar algunas aportaciones que evidencian que el profesor González Gallego continuó, y continúa, implicado con el trabajo intelectual y académico. Por ejemplo, “Las propuestas curriculares”, en la obra coordinada por el Dr. Prats, (2011), diferentes “entradas” del “Diccionario Biográfico Español” de la RAH, (2011, 2012 y 2013), o dos trabajos bien recientes: un sorprendente hallazgo, “Un loco razonante: un cuento de Unamuno ignorado durante 120 años” (2019), así como una innovadora renovación de la parte histórica del Atlas Geográfico Nacional, “España en mapas. Historia” (IGN, 2023). Todas ellas, a las que podemos añadir su participación en dos programas televisivos de la cadena regional castellano-leonesa, “Crímenes de la Historia” (2023) y “¿Qué pasó aquí?” (2024), ponen de manifiesto que González Gallego está plenamente activo y abierto al trabajo intelectual y las oportunidades ilusionantes que se le ofrezcan en relación con el mundo universitario y la transmisión del conocimiento histórico.

Para más información sobre su producción bibliográfica puede consultarse:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=178519>

[https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=ZbHI0SAAAAAJ&view_op=list_works
&sortby=pubdate](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=ZbHI0SAAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate)

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Concha Fuentes

Lydia Sánchez

Carolina Martín-Piñol

DHIGECs-COM Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La lucha contra los diferentes desórdenes informativos que sufren las democracias actuales (*fake news*, desinformación, discursos populistas, polarización ideológica, entre otros) constituye uno de los grandes retos de la educación para proteger los valores democráticos en Europa. Este tipo de fenómenos no son nuevos, pero han aumentado peligrosamente, dado el actual sistema mediático fragmentado y polarizado, así como la penetración masiva de los medios digitales en todas las franjas de edad de la población. En este contexto se hace evidente la necesidad de una formación informacional y mediática, reglada, especialmente en jóvenes y adolescentes en edad de escolarización, que potencie el pensamiento crítico (Craft et al., 2013; Vraga et al., 2020).

Instituciones como el Consejo Europeo, en El Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027), también conocido como DigComp 2.2, ofrece indicaciones cada vez más claras y específicas sobre cómo evitar a la ciudadanía caer en el peligro de las noticias erróneas y la información falsa o incorrecta. El marco europeo ha tenido su calado en el nuevo currículo educativo español, Ley Orgánica 3/2020, en apoyar el desarrollo de la competencia digital en la educación básica y secundaria.

La comunicación digital permite que la información llegue al receptor sin filtros, o con los filtros que quiere el propio receptor. Las barreras que hasta hace poco impedían que la información falsa llegara a la audiencia, como el periodismo de calidad o la autoridad de los expertos, se han desfigurado. Y esto sucede a edades tempranas, cuando los sujetos aún no han desarrollado habilidades críticas, ni han adquirido la formación mediática e informacional necesaria.

Como resultado, hoy los ciudadanos se encuentran solos ante el desafío de identificar la verdad de una noticia o el sesgo de un discurso. Este aislamiento impide que las ideas y opiniones se debatan o contrasten con otros, encerrados en burbujas informativas en las que solo resuenan variaciones de ideas parecidas, siguiendo una dinámica de autoconfirmación de creencias (Parisier, 2011; Case and Given, 2016). Estas prácticas comunicativas tienen implicaciones preocupantes para las democracias, donde la diversidad de opiniones y el debate de ideas es crucial (Sánchez y Villanueva, 2023).

En este sentido la historia como disciplina curricular es fundamental, ya que, probablemente, es la materia escolar donde por excelencia se analizan, estudian, y

conocen diferentes visiones del mundo social. Para ello, el historiador usa el método científico basado en la evidencia (fuentes) y la argumentación válida. La complejidad de los fenómenos históricos, la ambigüedad interpretativa que puede emerger en muchos casos, no es incompatible con un pensamiento crítico que nos aleje lo más posible de las diferentes distorsiones cognitivas (Biblioteca Municipal de Belgrado et al., 2021). Se trata de desarrollar habilidades mentales de debate, contrastación, contraposición de visiones, razonamiento de calidad, normas de evidencia y argumentación, que vayan más allá de las interpretaciones subjetivas y del razonamiento emocional. El pensamiento crítico es en última instancia el compromiso de conectar ideas, creencias e hipótesis con evidencia fiable de manera adecuada (Lukianoff y Haidt, 2019). La alfabetización mediática e informacional pretende contribuir al desarrollo de dicho pensamiento crítico en el marco escolar.

2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL.

La UNESCO en el año 2011 (UNESCO, 2011) definió la Educación Mediática e Informacional (AMI) como el conjunto de competencias, habilidades y actitudes necesarias para saber dónde obtener, cómo identificar, cómo analizar y cómo evaluar críticamente la información. En el contexto actual de sociedades líquidas y cambiantes en las que vivimos (Bauman, 2002), esta competencia adquiere todavía más significación y valor, siendo un requisito imprescindible para la formación de los ciudadanos (de Graça, 2014).

La preocupación por la AMI no es nueva. En la década de los 70 del siglo pasado y, a raíz del crecimiento de los medios de comunicación de masas, aparece por primera vez el término “information literacy” en el seno de la Asociación de Industrias de la información en EEUU. A partir de ese momento, diversas han sido las denominaciones y las definiciones que ha recibido (Uribe, 2008; Bawden, 2002).

En este sentido, una de las primeras instituciones en definir el término AMI fue la *Association of College an Research Libraries* en 1989, relacionándolo con la capacidad de localizar, identificar, seleccionar, analizar y evaluar informaciones. Siguiendo esta línea, la UNESCO desde los primeros años del siglo XXI focaliza gran parte de sus recursos en el tratamiento de la AMI. Concretamente ha realizado diversos encuentros (con sus consiguientes declaraciones) que tienen como objetivo definir el concepto, establecer sus características y crear un marco de actuación en la escolarización reglada y no reglada (Declaración de Praga, Declaración de Alejandría, Declaración de París, Declaración de Fez, Declaración de Moscú, Declaración de Riga, Declaración de Seúl entre otras). De esta forma, la UNESCO acuña una definición comúnmente aceptada en la actualidad que relaciona la AMI con el conocimiento, actitudes y suma de habilidades necesarias para conocer cuándo y qué información se necesita, así como dónde y cómo obtenerla, evaluarla críticamente y organizarla (UNESCO, 2012). La American Library Association (IFLA) reafirma dicha definición y recalca que la AMI mantiene una relación intrínseca con el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de comprensión referidas a cualquier tipo de fuentes de información: oral, impresa o digital.

A grandes rasgos, en dichos encuentros, la UNESCO justifica la importancia de la AMI considerándola fundamental para promover la tolerancia y la igualdad entre las naciones y se perfila como un derecho humano que promueve la inclusión social. De las mayores aportaciones que realiza la UNESCO sobre este tema, se subrayan las 12 recomendaciones iniciales (2007) centradas en torno a tres bloques: desarrollo de programas para trabajar la AMI en todos los niveles escolares; formación del profesorado y de los *stakeholders*; la investigación y transferencia de resultados y la cooperación internacional. En este marco, la UNESCO tiene clara la necesidad de definir las habilidades básicas que hay que fomentar y crear un sistema de evaluación. En el 2016 se redacta un documento esencial titulado *Media and information literacy: reinforcing humans rights, countering radicalization and extremist*, donde se contemplan 5 leyes AMI que definen el concepto y establecen las bases para su ulterior desarrollo. Las cinco leyes se concentran en:

- La información, comunicación, medios... están al servicio de la ciudadanía y del compromiso cívico y crítico.
- Cada ciudadano puede ser creador de información y todo el mundo debe tener derecho a acceder a esa información.
- Las informaciones no siempre son neutrales, por lo tanto, cualquier aplicación de AMI debe ser transparente y comprensible para la ciudadanía.
- Cualquier ciudadano debería poder entender las nuevas informaciones, conocimientos y mensajes.
- La AMI se debe ir adquiriendo paulatinamente y necesita aplicar unos procedimientos referidos a la búsqueda, clasificación, análisis y evaluación de la información.

Tal y como puede apreciarse, dichas leyes se focalizan en la importancia de la educación mediática e informacional en relación con una ciudadanía democrática y responsable. Este aspecto es básico y, por ello, la escuela juega un papel fundamental. La UNESCO amplió sus orientaciones con un documento sobre las Normas para la elaboración de los planes de estudios AMI, donde se destaca la importancia de potenciar el pensamiento crítico, el reconocimiento y análisis de la información y la evaluación crítica de los contenidos (UNESCO, 2022).

Llegados a este punto, resulta esencial focalizar el tratamiento del AMI en los currículums y en las escuelas desde visiones complementarias. En este tratamiento, el papel que debe jugar la asignatura de Ciencias Sociales y, especialmente la historia, es fundamental.

2.1. Contribuciones del aprendizaje de la historia a la educación mediática e informacional. Contribuciones del grupo de investigación DHIGES_COM

2.1.1. Estudiar historia en nuestros días

Estudiar hechos históricos en el contexto mundial actual en que todo sucede de forma exprés, en el que una noticia que ocurrió ayer, si se presenta hoy, ya

parece caducada y en el que todo pierde importancia al cabo de unas horas, parece que no tenga utilidad. Lo cierto es que nuestros jóvenes, como avalan estudios como el de Lahera y Pérez (2021), cada vez muestran menos interés por las materias relacionadas con la historia, ya que la asocian a una disciplina memorística y que carece de funcionalidad para estos tiempos en que todo pasa y se propaga de forma inmediata (Fuentes et al, 2019).

La realidad es muy distinta. Estudiar historia con metodologías activas ofrece a los chicos y las chicas de hoy en día herramientas esenciales para poder discernir en este mundo de noticias falsas y falta de objetividad, estrategias de búsqueda, comparación y elección de aquellas opciones más fiables. ¿Hay alguien que duda de la necesidad de esta disciplina asociada al método histórico y al pensamiento crítico?

En muchas ocasiones, incluso en contextos educativos formales, se fabula con el hecho que el conocimiento científico se adquiere mediante fórmulas matemáticas ininteligibles, definiciones incomprensibles o estructuras y preconceptos muy distantes a nuestra realidad que hacen chocar de forma frontal con las concepciones epistemológicas del conocimiento científico.

El método científico no deja de ser un método de investigación que se emplea para producir nuevo conocimiento. El científico usa métodos clasificatorios, métodos estadísticos, métodos hipotético-deductivos, procedimientos e instrumentos de medición. Así, el método histórico también potencia exactamente estos mismos métodos. Ante ello, ¿Puede ser entonces que la disfunción provenga de la poca motivación de los estudiantes ya que las metodologías empleadas en el aula no son procedimentales sino memorísticas?

2.1.2. Unas herramientas muy atractivas: las fuentes históricas

La reflexión anterior nos lleva a pensar que, con una metodología más activa en las aulas de historia, esta asignatura se hace mucho más lúdica e invita a participar, reviviendo los hechos históricos y dando la impresión de que formamos parte de ellos, a modo del viaje al pasado (Santacana, 2011). Es entonces cuando el binomio de conceptos “conocimiento histórico” y “fuentes” se une indispensablemente. En esta unión se ejercitan procesos de razonamiento crítico indispensables para afrontar nuevas informaciones: planteamiento de hipótesis, análisis de contenido, evaluación de fiabilidad entre otras habilidades cognitivas. Propuestas como la de Reisman (2012), focalizadas en el aula, instan a trabajar los distintos niveles de lectura, planteamiento de análisis y evaluación de fuentes e informaciones en aras de aplicar el método científico.

Ante este planteamiento se incorpora otro elemento esencial relacionado con la subjetividad de las propias fuentes. Como Prats y Santacana (2011) sugieren, para trabajar la historia desde la educación formal y no formal, hay que profundizar también en la reflexión acerca de la subjetividad de las fuentes. Trabajar sobre la fiabilidad de éstas en proyectos de investigación y en el aula, da herramientas a los estudiantes para poder discernir y aplicar el método en otros contextos y así potenciar su pensamiento crítico y huir de subjetividades.

De esta forma, diversos autores (Prats; Gómez, Miralles (2015); Rivero (2011); Feliu (2011); Seixas; Wineburg, 2001; VanSledright, 2014) recomiendan la aplicación adecuada del método científico en las aulas escolares de historia para actuar en una doble dirección. Por una parte, para trabajar el método histórico en aras de la construcción del pensamiento histórico consolidado. Y, por otra parte, para desarrollar capacidades de análisis crítico de informaciones de diferentes naturalezas. En todos los casos, recomiendan seguir los pasos siguientes: detección del problema, formulación de objetivos, planteamiento de hipótesis, selección y autenticación de fuentes, verificación de hipótesis y comunicación de resultados.

2.1.3. MEDIA4TEACH: La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros docentes

Para dar respuesta a este binomio: educación mediática e informacional y aprendizaje de la historia, el grupo de investigación DHIGECs-COM ha desarrollado diversos proyectos focalizados en el tema. Concretamente, se destaca el titulado: *La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros docentes* (MEDIA4TEACH) que se ha centrado en analizar las relaciones entre el análisis de las informaciones (alfabetización mediática); la capacidad de análisis crítico y la dieta mediática consumida. Concretamente, el objetivo general del proyecto consiste en determinar la relación entre la capacidad de análisis crítico de contenido informacional, la alfabetización mediática adquirida durante la formación previa y la dieta mediática consumida por los estudiantes del Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria en España.

Partiendo de este objetivo, se establecieron tres acciones o fases de la investigación. La primera se centra en el análisis curricular LOE y LOMLOE para averiguar el peso que tiene la capacidad crítica y la educación mediática e informacional en las diferentes competencias y asignaturas.

La segunda acción es el diseño y aplicación de un cuestionario para medir la capacidad crítica, la educación mediática e informacional y la dieta informativa consumida por 830 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 15 universidades españolas: Almería, Barcelona, Cádiz, Girona, Granada, Huelva, La Laguna, Málaga, Murcia, País Vasco, Rovira i Virgili (Tarragona), Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia y Valladolid. El cuestionario puede consultarse en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/208605> (Sánchez et al., 2023)

Y la tercera acción está relacionada con el diseño y aplicación de unos talleres formativos y recursos didácticos para trabajar la desinformación dirigidos al profesorado en formación que había realizado el cuestionario. Concretamente, se diseñaron dos talleres:

Taller 1. Módulo 1. El receptor. ¿Quién es Linda? Origen de los sesgos y análisis de noticias. Duración: 30 minutos. Esta propuesta representa una aproximación al tema de la desinformación desde la perspectiva del receptor e implica reflexionar partiendo del análisis de noticias.

Taller 2. Módulo 2. El emisor. Taller gamificado. Análisis de las estrategias de desinformación. Duración: 60 minutos. La segunda propuesta implica una mayor complejidad y representa analizar el punto de vista del emisor mediante una actividad gamificada.

2.1.4. Resultados

Primera fase. Análisis curricular.

El objetivo de esta fase era analizar el currículum escolar en el que se formaron los estudiantes que están cursando el Máster de Educación Secundaria, concretamente la Ley Orgánica de Educación (BOE 2006_LOE). Se analiza la presencia y el tratamiento que recibe la educación mediática, la información y el pensamiento crítico en las competencias, contenidos y criterios de evaluación recogidos de Primero a Cuarto de la ESO en las materias siguientes: Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana, Educación para la ciudadanía y Educación Visual y Plástica.

La muestra de currículos analizados representa a ocho Comunidades Autónomas: Catalunya, Valencia, Murcia, Madrid, Aragón, Andalucía, Galicia y el País Vasco. Después de la realización de un análisis cualitativo, se advierte que no hay diferencias significativas entre los currículos. Destaca la escasa presencia AMI en los currículos, no existiendo ninguna asignatura o competencia específica que la contemple. La AMI quedará recogida parcialmente en las asignaturas de Lengua Castellana (mediática), Educación Visual y Plástica (mediática) y Ciencias Sociales (tratamiento de la información), siendo la asignatura de Educación para la Ciudadanía la que recoge aspectos relacionados directamente con el desarrollo de la capacidad crítica (Ambrós-Pallarés et al., 2024).

Segunda fase. Diseño de un instrumento para medir la dieta mediática y la capacidad crítica.

El objetivo de esta segunda fase era averiguar la capacidad crítica, la educación mediática e informacional recibida y la dieta informativa de una muestra de 830 futuros docentes mediante la realización de un cuestionario. El cuestionario estaba dividido en seis bloques y un ejercicio de detección de noticias falsas:

- Bloque sociodemográfico: edad, género, situación laboral, capital cultural y económico entre otras informaciones.
- Bloque Test razonamiento crítico: se analizar el uso del pensamiento automático o reflexivo.
- Bloque de Identificación política.
- - Bloque Dieta mediática: preguntas referidas a hábitos de consumo mediático.
- Bloque Dieta mediática e informacional: preguntas referidas a consumo de informativos.
- Bloque Educación Mediática: preguntas referidas a la educación mediática recibida durante la escolarización.

- Bloque Pensamiento crítico: preguntas referidas al uso del pensamiento automático o reflexivo.
- Ejercicio de detección de noticias falsas.

Después de la realización de un análisis estadístico con el programa SPSS, los resultados apuntan hacia la importancia de AMI para incrementar el pensamiento crítico (López-González et al., 2023). Los estudiantes del Máster muestran un nivel medio bajo de alfabetización mediática e informacional, siendo altos los niveles de pensamiento no reflexivo. En cambio, su nivel de autopercepción del pensamiento crítico (APC) es alto, considerando que tienden a responsabilizar a los medios de estar desinformados. Se advierte una conexión entre el consumo de informativos realizados, el interés por una dieta informativa variada y una conciencia de formación recibida sobre AMI durante la escolarización, con una mayor autopercepción de pensamiento crítico (APC). Ideológicamente hablando, los sujetos posicionados a la izquierda detectan más noticias falsas y tienen un mayor nivel de APC. Mientras que la tendencia al pensamiento populista tiene un efecto negativo en el nivel de alfabetización informacional (Sánchez et al., 2024).

3. CONCLUSIONES

La alfabetización mediática e informacional junto al pensamiento crítico ayudan a proteger a la ciudadanía de los efectos de la desinformación, y del descrédito que el estudio de la Historia parece tener hoy día. Los resultados de proyectos de investigación comentados que pivotan alrededor de esta temática evidencian un grado de alfabetización mediática e informacional medio-baja entre los futuros docentes de secundaria. La primera conclusión que enfatizamos es la necesidad de fortalecer los currículos educativos en AMI y pensamiento crítico en todos los niveles educativos. La AMI no es simplemente una lista de checks o acciones de verificación de información, sino que implica el uso de estrategias cognitivas de búsqueda, evaluación y verificación de la información.

En segundo lugar, subrayamos que los planes educativos deberían tener como objetivos la mejora de la autopercepción sobre alfabetización mediática e informacional, el incremento de la autopercepción de responsabilidad a la hora de usar y consumir información, una mayor formación en alfabetización informacional, y la introducción de metodologías didácticas que incidan en estos aspectos. La alfabetización mediática e informacional y el pensamiento crítico suponen la adquisición de unas habilidades que tienen que ver con el autoconocimiento de nuestros propios procesos cognitivos.

La enseñanza de la historia mediante metodologías activas que inciden en las habilidades de búsqueda, evaluación y verificación, puede ser eficaz para inocular en los sujetos diferentes estrategias cognitivas que impiden la aceptación de desinformación. Dicha inoculación preventiva debe llevarse a cabo antes de ser expuesto a la pieza de desinformación en concreto (Roozenbeek y van der Linden, 2019; Lewandowsky et al., 2012). Los planes educativos deberían incidir en metodologías didácticas que eduquen en este sentido, incidiendo en la adquisición de habilidades metacognitivas relacionadas con el pensamiento reflexivo. Se trata

de habilidades como la apertura de mente, la búsqueda de la verdad, o un escepticismo saludable, que la enseñanza de la historia proporciona. En este sentido, el grupo DHIGECs_COM ha iniciado una investigación en esta línea titulada *Past Continuous-Digital information literacy innovating History Curricula and learning delivery* (Erasmus+KA220-SCH). El objetivo de este es incidir en este campo y trabajar la alfabetización mediática e informacional a partir de la construcción de recursos didácticos centrados en el método científico de selección, clasificación, análisis y evaluación de fuentes históricas.

Otro elemento que considerar es que la posición ideológica de los sujetos se relaciona con una mayor disposición a diversificar las fuentes de información y a comparar distintas opiniones. La enseñanza de la historia ofrece en este sentido un contexto ideal para luchar contra los efectos de la desinformación, proporcionando un antídoto contra teorías conspiratorias, pseudocientíficas, o fabricadas, sobre hechos históricos. La interpretación del pasado no equivale a un constructivismo radical de lo ocurrido. La interpretación también está sujeta a pautas epistemológicas y metodológicas que, de forma fiable, aunque no infalible, nos acercan a la mejor explicación histórica posible. Estas pautas son las que una vez adquiridas, nos ayudan a enfrentarnos a la desinformación, contribuyendo a un aumento del nivel de vigilancia de los ciudadanos sobre la credibilidad de la información que usan y reciben (Stanford Law School Policy Lab, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrós-Pallarés, A., Sabido, J. y Fuentes, C. (2024). Estudio exploratorio sobre la alfabetización mediática e informacional en el currículum de la LOE y la LOMCE en España. En M.^a C. Sánchez Fuster, A. López-García y J. Monteagudo Fernández (eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 376-388). Octaedro. ISBN: 9788410054110. <https://octaedro.com/libro/tecnologias-emergentes-y-alfabetizacion-digital-para-ensenar-historia/>
- Bauman, Z. (2024) *Vivir en tiempos líquidos*. Busquets Editores.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, (5), 361-408.
- Biblioteca Municipal de Belgrado (2021). Hacettepe Üniversitesi; Biblioteca Nacional de Letonia; UPI Ljudska univerza Žalec. News literacy and critical thinking skills in the post-truth era. *Informe*. <https://bit.ly/46uuMqc>
- Case, D. O. y Given, L. M. (Eds.). (2016). *Looking for Information: A survey of Research on information Seeking, Needs, and Behavior*. Emerald.
- Civic Online Reasoning (2023). *Civic Online Reasoning*. <https://cor.inquirygroup.org/>
- Craft, S., Maksl, A. y Ashley, S. (2013). Measuring news media literacy: how knowledge and motivations combine to create news-literate teens. *Robert R. McCormick Foundation*. <https://bit.ly/41TlmBY>

- Fuentes, C; Sabido-Codina, J; Albert, M (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 22 (2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011) *Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Lukianoff, G. y Haidt, J. (2019). *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- Lopez-Gonzalez, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: Una revisión sistemática. *Revista Latina De Comunicación Social*, (81), 399-422. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2023-1939>
- Lahera, D. y Pérez, F. A. (2021), La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar, *Debates por la Historia*, 9(1), pp. 129-154. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769222006/html/>
- Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H., Seifert, C.M., Schwarz, N. y Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011), Por qué y para qué enseñar Historia, *Didáctica de la Geografía y la Historia / coord. por Joaquim Prats Cuevas*, 2011, 13-29.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Rivero, P (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Mira Editores.
- Roozenbeek, J. y Van der Linden, S. (2019). The fake news games: Actively inoculating against the risk of misinformation. *Journal of Risk Research*, 22, 570-80.
- Sánchez, L., Villanueva Baselga, S., & Faure-Carvalho, A. (2024). Ideología política, populismo, alfabetización informacional y pensamiento crítico: desafíos para el futuro profesorado. *Revista Latina De Comunicación Social*, (82), 1-20. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2024-2268>
- Sánchez, L., Ambrós, A., Barriga, E., Bellatti, I., Faure Carvalho, A., Franganillo, J., Fuentes Moreno, C., Hurtado Torres, D., López González, H., Sabido-Codina, J., Sáez, I. y Villanueva Baselga, S. (2023). Cuestionario Media4teach. *Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/208605>
- Sánchez, L. y Villanueva, S. (2023). Protecting democracy from disinformation: implications for a model of communication. *Empedocles: European Journal for*

- the Philosophy of Communication*, 14(1), 5-20.
https://doi.org/10.1386/ejpc_00050_1
- Stanford Law School Policy Lab. (2017). *Fake News and Misinformation*. Stanford University.
- UNESCO (2022). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudio de alfabetización mediática e informacional*.
https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_ES.pdf
- UNESCO (2016). *Media and information literacy: reinforcing humans rights, countering radicalization and extremist*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>
- UNESCO (2012). *Media and information literacy for knowledge societies*.
https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/conferences/MIL_Conference_Concept_eng%20final.pdf
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/41NMRNn>
- Uribe, A. (2008). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje universitario caso escuela interamericana de bibliotecología universal en Antioquía*. [Tesis doctoral no publicada].
- Vansledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding innovation design for new Standards*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203464632
- Vraga, E. K., Bode, L. y Tully, M. (2020). Creating news literacy messages to enhance expert corrections of misinformation on Twitter. *Communication Research*, 49(2), 245-267. <https://doi.org/10.1177/009365021989809>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press. DOI: 10.1177/003172171009200420

DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTE LOS RETOS DEL MUNDO DIGITAL

Juan Carlos Colomer Rubio

Universitat de València

Es evidente que vivimos en un mundo hiperconectado e hiperinformado: blogs, noticieros, webs, periódicos, televisión, libros, artículos, etc. inundan nuestro entorno en un ciclo de actualización constante y sin fin. [...] ¿Es este un problema para el historiador? ¿Es un problema para el profesor? Ante ambos interrogantes contestamos que sí

(González y Aceituno, 2016)

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del XI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano de 2024, se plantearon importantes reflexiones sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la educación, específicamente en la Didáctica de la Historia. La convergencia de novedades tecnológicas actuales como la Inteligencia Artificial (IA), la Realidad Aumentada (RA) y Virtual (RV), chatbots educativos, seguridad y protección de datos, y entornos personalizados de aprendizaje en red plantea desafíos significativos para el profesorado y el alumnado de todos los niveles: ¿Qué papel tiene la educación y la Didáctica de la Historia en este contexto? ¿Qué podemos ofrecer? ¿A qué retos nos enfrentamos y qué futuro podemos esperar?

Durante el Simposio pudimos observar que gran parte de los debates presentaban nuevos protagonistas apenas mencionados en anteriores eventos científicos del área. Uno de ellos, la IA generativa -con su aplicación líder, ChatGPT- fue protagónica en muchas de las ponencias e intervenciones, tanto su papel, como su incidencia en el aula, en la investigación o la preparación de la docencia. Sin embargo, la incursión de la tecnología en nuestra área de conocimiento no es un fenómeno nuevo y cualquier novedad puede ser vista como oportunidad o como amenaza. También la IA generativa, como veremos.

Históricamente, la educación ha sido moldeada y perfilada por avances tecnológicos, desde la presencia del libro de texto, la irrupción del audiovisual hasta la llegada de la era digital con los ordenadores e Internet. En el caso específico de la enseñanza de la Historia, la tecnología no únicamente ha influido en los materiales didácticos, sino también en las metodologías docentes que en algunos casos o se han visto transformadas o han permanecido inamovibles. Tradicionalmente basada en pizarras y libros de texto, la enseñanza de la Historia ha evolucionado hacia enfoques más audiovisuales y tecnológicos, pero sin la conveniente reflexión epistemológica y didáctica sobre su uso (Colomer, Fuertes y Parra, 2022). La introducción de dispositivos como los ordenadores, software

educativo e Internet ha transformado radicalmente cómo los estudiantes acceden y exploran información, cómo los profesores preparan sus clases y cómo la comunidad educativa se relaciona en red (Wineburg y McGrew, 2019).

El surgimiento de dispositivos móviles y aplicaciones educativas ha promovido una mayor interactividad, mientras que la RV y RA ha llevado la experiencia de inmersión en eventos históricos a niveles nunca vistos. Además, la IA se ha incorporado para personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes con aplicaciones concretas aún en desarrollo. Esta evolución refleja un esfuerzo constante por hacer que la enseñanza de la Historia sea más atractiva y accesible gracias a la tecnología. En la otra cara, el aumento de la información no se ha traducido en mejor conocimiento de calidad y todo esto tiene una consecuencia clara: la desconfianza en las noticias ha aumentado desde 2017. En 2023, el 40% de los españoles desconfiaba habitualmente de los medios informativos, siendo los jóvenes la población donde más aumenta esa desconfianza (Amoedo et al., 2023). Gracias a esa desconfianza, aumenta el peso de las noticias falsas que se venden como verdad y que influyen en la realidad social, en procesos electorales o en la calidad de la democracia. Estos aspectos afectan negativamente en la propia formación de la ciudadanía y por ende en el profesorado encargado de formarla (Bellatti et al., 2024; Santisteban, Díez-Bedmar y Castellví, 2020).

Por tanto, este avance tecnológico también conlleva desafíos y problemáticas. La integración de estas tecnologías en el aula requiere una adaptación pedagógica cuidadosa para asegurar que no solo se mejore la experiencia educativa, sino también se aborden las implicaciones éticas, el tratamiento de la información y de seguridad inherentes. Los docentes de Historia se enfrentan al reto de mantener el rigor académico mientras aprovechan las herramientas tecnológicas disponibles, garantizando que la enseñanza no solo sea visualmente atractiva, sino también rigurosa, reflexiva y ética.

En este capítulo realizaremos un pequeño desarrollo de las implicaciones de la tecnología en la Didáctica de la Historia en el marco de los debates acaecidos durante el Simposio, reflexión necesaria para preparar a los educadores ante estos nuevos retos con sensibilidad y conocimiento. Esto implica no solo adoptar nuevas herramientas tecnológicas, sino también reflexionar sobre cómo estas afectan a la comprensión, el estudio de la Historia y el desarrollo de unas competencias sociales y ciudadanas en un mundo digitalizado y en constante evolución.

2. DEL HOMO SAPIENS AL “HOMO PROTESICUS”: ¿CAMBIOS O PERMANENCIAS?

2.1. Libros de texto: entre la permanencia y el cambio

La evolución tecnológica ha marcado un progreso significativo en la forma en que la humanidad interactúa y aprovecha la información y el conocimiento. Según la Real Academia Española, la tecnología se define por su utilidad constante a lo largo de la historia, experimentando un desarrollo acelerado y amplio desde las últimas revoluciones científicas e industriales (Real Academia Española, s.f., definición 3). De hecho, muchos autores denominan a la actual especie humana, como “Homo Protesicus” asociado siempre a un dispositivo tecnológico periférico que capta toda nuestra atención. Este nuevo tipo de especie:

adquiere la condición de homo protesicus dependiente de la computadora en su vida personal, en un grado que aumenta cuantos más ámbitos de su existencia se informatizan: entretenimiento, consumo, relaciones sociales, economía, educación, política (Carabantes, 2020, p. 222).

En el ámbito educativo, esta realidad tecnológica ha sido fundamental desde los inicios de los sistemas educativos formales, actuando como un medio o un fin para profundizar en el aprendizaje y adquirir conocimientos de diversas maneras. Elementos como los libros de texto, la pizarra, así como dispositivos contemporáneos como diapositivas, proyectores, ordenadores personales, tabletas electrónicas y pizarras digitales interactivas, forman parte integral del entorno educativo en muchas aulas alrededor del mundo, especialmente el Occidental. Aunque estos recursos se desarrollaron con la intención de mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje, su implementación a veces ha carecido de una orientación efectiva hacia estos propósitos (Flury y Geiss, 2023).

En el caso específico de la enseñanza de la Historia, la introducción de estos elementos ha sido constante y ha tenido un impacto significativo en la disciplina (Romero, 2001). Sin embargo, la adopción de tecnologías digitales ha estado condicionada por el acceso a recursos económicos en las escuelas y la capacitación del profesorado. Muchos Estados, influenciados por organizaciones externas como la OCDE y multinacionales como Google o Apple, han introducido tecnología en las aulas sin una estrategia clara a largo plazo o la debida preparación de los docentes para utilizar estos recursos de manera efectiva (Machado-Trujillo, 2021). Esto ha llevado al desarrollo de políticas erráticas y un aumento de la dependencia acrítica hacia los dispositivos tecnológicos.

Dado que el conocimiento histórico es inherentemente abstracto, el profesorado se ha enfrentado al desafío de desarrollar nuevas técnicas y recursos que faciliten la ejemplificación clara de las ideas que buscan inculcar. En este contexto, la necesidad de conferir practicidad al conocimiento ha dado lugar a la creación de materiales didácticos, siendo el libro de texto un ejemplo tecnológico que ha permeado en la enseñanza de la Historia.

A lo largo del tiempo, este libro de texto como principal producto en la enseñanza aprendizaje ha desempeñado un papel central en la educación histórica, si bien su presencia constante en las aulas ha estado sujeta a cambios significativos

en contenido, recursos y enfoques (Valls, 2012). Influenciado por diferentes orientaciones educativas, el manual escolar ha evolucionado en respuesta a factores educativos, políticos, económicos y demográficos. De hecho, en décadas recientes se ha observado una transición del discurso nacionalizador hacia la inclusión de aspectos de historia económica, social y de género (Parra y Segarra, 2018), además de la incorporación de elementos audiovisuales y de la propia red en su elaboración y orientación didáctica (Colomer, Sáiz y Valls, 2018). A pesar de estos cambios, las narrativas predominantes en los manuales continúan estructurando el discurso social, algo que también sucede en la mayoría de los países del mundo (Loewen, 2019).

El avance de la tecnología audiovisual, especialmente posterior a la Segunda Guerra Mundial, marcó un hito en la integración de diversos medios tecnológicos en las escuelas, complementando el uso tradicional del libro de texto en la enseñanza de la Historia con el cine o la televisión. Este cambio no solo introdujo nuevas formas de presentar información, sino que también alentó a los educadores a diversificar sus métodos de enseñanza, alejándose del enfoque centrado exclusivamente en el manual escolar. Estos recursos no solo enriquecieron la experiencia de aprendizaje al combinar imágenes en movimiento, narración oral y elementos visuales, sino que también permitieron explorar eventos históricos de manera más vívida y tangible para los estudiantes (Colomer y Pons, 2023).

A pesar de estas mejoras, la enseñanza de la Historia en muchas ocasiones siguió siendo un proceso estático centrado en la lectura o en la visualización de material audiovisual. Aunque la tecnología audiovisual transformó la enseñanza, proporcionando herramientas más inmersivas para educadores y estudiantes, la adopción de libros de texto digitales y otros recursos digitales no ha modificado sustancialmente los roles tradicionales en el aula ni ha cuestionado la estructura jerárquica de la transmisión del conocimiento escolar (Colomer, Sáiz y Valls, 2018).

En resumen, mientras que la tecnología audiovisual ha enriquecido la enseñanza con recursos más dinámicos y accesibles como sitios web, portales educativos y materiales digitales, la plena integración de estas tecnologías sigue siendo un desafío para optimizar el aprendizaje histórico de manera significativa, como veremos a continuación.

2.2. El ordenador e Internet: de la solución al problema

La introducción de los ordenadores en las aulas, que comenzó a mediados de los años ochenta en el mundo occidental (con algunos intentos incluso una década antes), marcó un cambio significativo. Este avance fue seguido por la progresiva integración de Internet y la adopción de dispositivos digitales asociados a la informática, transformando el panorama educativo. Como hemos comentado, estos desarrollos desplazaron gradualmente, aunque no eliminaron, los métodos tradicionales y promovieron un enfoque interconectado basado en entornos interactivos de aprendizaje.

Desde los años cincuenta, conforme se desarrollaban los primeros ordenadores personales y se reducía su tamaño y coste, se comenzó a vislumbrar

su potencial para ser utilizados en las aulas. Esta era de innovación coincidió con un acceso más extendido a la educación en todos los sectores sociales, impulsado por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, que subrayaron la necesidad urgente de modernizar los sistemas educativos como un motor clave para el desarrollo económico global (Flury y Geiss, 2023).

El interés por la tecnología educativa ha tenido un impacto significativo a nivel mundial, impulsando diversos programas estatales que han transformado la infraestructura y metodología en las aulas. Ejemplos notables son los programas Atenea y Mercurio en España, que fueron pioneros en la introducción de ordenadores en el entorno educativo. Este esfuerzo no solo modernizó las instalaciones escolares, sino que también fomentó una colaboración continua entre la tecnología, la educación y el acceso al conocimiento (Romero, 2001).

Estos pioneros dispositivos permitieron el almacenamiento y el acceso a grandes volúmenes de información histórica, que anteriormente no estaban disponibles de manera tan accesible. Enciclopedias digitales como Microsoft Encarta y la Enciclopedia Universal Micronet se convirtieron en recursos fundamentales. Estas plataformas ofrecían una amplia gama de información multimedia, que incluía textos, imágenes, vídeos y enlaces interactivos, enriqueciendo el aprendizaje.

Junto con ello, la incorporación de Internet en las aulas de informática marcó un hito crucial en la democratización de la información, volviéndola más accesible y dinámica. Este cambio dio lugar a nuevas prácticas educativas como las WebQuest y al desarrollo de plataformas en línea, foros y blogs, que han ido dominando el paisaje de la tecnología educativa hasta fechas recientes. Estas plataformas, ahora complementadas con tecnologías emergentes como la realidad aumentada y la virtualización, han enriquecido la enseñanza de Historia al proporcionar acceso inmediato a recursos digitales y al facilitar la exploración interactiva de la “Galaxia Gutenberg” para estudiantes de todos los niveles.

Pese a todo, la introducción de los ordenadores e Internet en las aulas ha traído consigo diversos desafíos y aspectos negativos que han afectado el ámbito educativo. Uno de los principales problemas ha sido la brecha digital, donde algunos estudiantes y escuelas, especialmente en regiones menos desarrolladas o con recursos limitados, han enfrentado dificultades para acceder a estas tecnologías de manera equitativa (Echalar y Peixoto, 2017). Esta falta de acceso ha exacerbado las desigualdades preexistentes, limitando las oportunidades educativas y reforzando la exclusión digital entre estudiantes y docentes.

Además, la introducción de tecnologías digitales en el aula ha planteado desafíos pedagógicos significativos. A menudo, el uso de computadoras y acceso a Internet no se ha traducido automáticamente en mejoras en el aprendizaje. Muchas veces, el profesorado no ha recibido una formación adecuada para integrar efectivamente estas herramientas en sus prácticas docentes, lo que se ha traducido en un uso superficial o inadecuado de la tecnología (Selwyn, 2021). Esto incluye el simple reemplazo de métodos tradicionales con tecnologías digitales sin una reflexión crítica sobre cómo estas herramientas pueden realmente mejorar el

proceso educativo. En muchos casos, se ha visto una dependencia excesiva de recursos en línea que no siempre promueven el pensamiento crítico o la profundización del conocimiento histórico (Haydn, 2013).

En definitiva, mientras que la introducción de ordenadores e Internet en las aulas ha prometido revolucionar la educación, esta introducción ha sido acompañada por desafíos significativos como la brecha digital y la necesidad de una integración pedagógica más reflexiva y efectiva. Estos aspectos negativos subrayan la importancia de abordar las desigualdades de acceso y proporcionar un desarrollo profesional continuo para los educadores, asegurando que la tecnología en Didáctica de la Historia se utilice de manera crítica para que realmente mejore y amplíe el aprendizaje del alumnado.

2.3. Realidad virtual, aumentada e Inteligencia Artificial: y ahora... ¿qué?

Hoy en día estamos presenciando un acelerado proceso de transformación impulsado por el desarrollo de una red de Internet cada vez más rápida, gracias a los sistemas de banda ancha y fibra óptica. Este avance se complementa con la convergencia de tecnologías emergentes como la RV, la RA y la IA generativa, las cuales están redefiniendo el futuro del aprendizaje y, en concreto, de la Didáctica de la Historia. Estas innovaciones no únicamente ofrecen experiencias educativas más inmersivas que trascienden las limitaciones del aula tradicional, sino que también introducen nuevas posibilidades dentro de las actividades de aula y -bien utilizadas- pueden ser un recurso muy interesante para el desarrollo de competencias (Tirado-Olivares et al., 2023). Sin embargo, dentro de estas posibilidades también están muy presentes los riesgos inherentes a esta tecnología, aún por explorar.

De esta manera, la RV transporta a los estudiantes a contextos históricos específicos, permitiéndoles explorar entornos y eventos de manera completamente nueva. Por otro lado, la RA enriquece la realidad física con capas de información histórica superpuesta, proporcionando una experiencia más interactiva y contextualizada. La inteligencia artificial personaliza el proceso de aprendizaje adaptándose a las necesidades individuales, como se observa en el desarrollo de chatbots como ChatGPT, que aprenden continuamente de los patrones de uso del usuario/a para personalizar la experiencia de aprendizaje. Este enfoque integrado está catapultando la enseñanza de la Historia hacia una nueva era, ofreciendo oportunidades sin precedentes para que el estudiantado participe activamente en la comprensión del conocimiento histórico.

Sin embargo, a pesar de estos últimos avances tecnológicos, la introducción de este tipo de tecnología en las aulas no siempre ha derivado en una transformación efectiva de las metodologías educativas. Como estamos destacando, la falta de una formación estructurada para el profesorado ha llevado, en ocasiones, a un uso accesorio o superficial de la tecnología, sin una reflexión adecuada sobre su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esa línea, es fundamental centrarse en metodologías apropiadas para las Ciencias Sociales en el aula, que conecten con las finalidades emancipadoras del

enfoque crítico, independientemente del recurso tecnológico utilizado. Esto garantizará una implementación efectiva de la tecnología en la enseñanza, asegurando que cumpla con los objetivos pedagógicos y emancipadores en el ámbito de las Ciencias Sociales (Colomer, Fuertes y Parra, 2022).

En resumen, la evolución histórica de la introducción de la tecnología en la enseñanza de la Historia ha atravesado diversas etapas, desde la llegada del libro de texto hasta la integración de dispositivos digitales y plataformas en red. A pesar de los avances tecnológicos en realidades como la IA, es crucial mantener una reflexión crítica sobre las metodologías educativas y la integración coherente de la tecnología para alcanzar los objetivos pedagógicos en el ámbito de las Ciencias Sociales.

3. DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA ERA DIGITAL

En el campo educativo de la Historia, según Arancibia y Badia (2013), el uso específico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuentra estrechamente ligado a prácticas pedagógicas que preexistían antes de la era digital. Por un lado, estos autores identifican teorías de procesamiento de la información que se inclinan hacia un enfoque conductista de transmisión del contenido disciplinar mediante el uso de ordenadores y dispositivos portátiles. Este método educa enfocándose en proporcionar información y presentar la realidad como algo externo al estudiante, con el objetivo de replicar fielmente esa realidad externa. Este modelo se evidencia claramente en el uso excesivo de presentaciones digitales en PowerPoint o vídeos sin una reflexión pedagógica o epistemológica adecuada en las clases.

Por otro lado, Arancibia y Badia también proponen otro enfoque que implica el uso de tecnologías como herramientas cognitivas asociadas al constructivismo individual. Este enfoque promueve una forma de enseñanza en la que el estudiante tiene un rol activo en la elección de itinerarios, actividades y metas, utilizando la tecnología como medio para apoyar su desarrollo cognitivo personal. Este método está más centrado en los intereses individuales del estudiante y puede incluir el uso de plataformas educativas específicas o aplicaciones adaptadas.

Además, se ha destacado la tendencia hacia el uso de entornos abiertos de aprendizaje, alineados también con el paradigma constructivista, pero con un enfoque más social. Estos entornos abiertos buscan facilitar una enseñanza que fomente la interacción educativa y la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo así un aprendizaje participativo y colaborativo que tenga un impacto social positivo. En este sentido, la utilización de aplicaciones y recursos, ya sean diseñados con fines educativos o no, junto con enfoques pedagógicos innovadores que fomenten la construcción colaborativa del conocimiento, como los impulsados por iniciativas como Wikipedia, se presenta como una estrategia clave para una integración efectiva de la tecnología en las aulas.

Sin embargo, es crucial ampliar el debate sobre la tecnología más allá de las dimensiones formales, psicológicas o cognitivistas. A menudo, se tiende a pensar que los enfoques basados en el constructivismo, ya sea de raíz piagetiana o

postpiagetiana, representan una aproximación progresista al promover relaciones de aprendizaje más democráticas. Esto podría supuestamente liberar a los estudiantes para colaborar activamente y cuestionar relaciones autoritarias tanto en su vida académica como profesional. Sin embargo, reducir lo político y lo social a una simple psicología social simplifica la complejidad del entorno educativo, ignorando las dinámicas de poder y conocimiento existentes.

El meollo del debate sobre la tecnología en la educación parece estar demasiado centrado en el individuo que aprende, sugiriendo que la acción educativa debe satisfacer sus supuestos intereses, fomentar su presunta creatividad y respetar su particular ritmo de desarrollo evolutivo. Este enfoque excesivo en el “cómo” y la falta de reflexión crítica sobre el “por qué” y el “qué” estrechan la discusión a meras cuestiones competenciales o cognitivas. De hecho, algunos autores argumentan que estamos inmersos en un “psicopoder” dentro de las pedagogías psicológicas, donde las tecnologías hacen que los estudiantes sean más dependientes y manipulables (Han, 2014). La tendencia actual hacia una educación programada de manera opcional y personalizada refleja la búsqueda de la individualidad, libre de restricciones y esfuerzos inmediatos. Esta perspectiva no busca formar individuos comunicativos, creativos, expresivos y empáticos, sino más bien adaptarlos a un neoliberalismo consumista que moldea identidades flexibles para un mercado laboral cambiante y exigente.

Ante esto ¿Qué puede hacer la Didáctica de la Historia? En primer lugar, reflexionar convenientemente sobre qué y para qué utilizar la tecnología en las aulas y qué uso puede ir encaminado a un cambio de paradigma social en el que los medios tecnológicos no sean un fin en sí mismos, sino el medio para mejorar las competencias ciudadanas de nuestros y nuestras estudiantes. En segundo lugar, explotar convenientemente la información en red para cuestionarla. Dentro del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales se ha enfatizado mucho en las herramientas propias de la historiografía como una forma de reivindicación ante el aumento de la desinformación. Devolver el método del historiador e historiadora a un papel protagónico dentro de nuestras clases con un necesario tratamiento de las fuentes en red es algo fundamental si queremos dotar de sentido a nuestra práctica. Finalmente, la formación permanente del profesorado se torna en un espacio de combate singular y prioritario si deseamos que llegue al aula parte de esta reflexión. La colaboración con centros escolares y atender a sus problemas en estos nuevos contextos debería ser una de las vías más necesarias para afrontar los retos que venimos exponiendo en el presente trabajo.

4. ÉPILOGO

Desde las primeras pizarras hasta los sistemas electrónicos más avanzados y la IA generativa, se ha buscado aprovechar y transmitir conocimientos disponibles para desarrollar habilidades básicas. A pesar de estos avances, el peso del libro de texto ha sido indiscutible, complementado por hitos tecnológicos como el cine y los dispositivos informáticos, aunque no han logrado desplazar su papel predominante ni las prácticas escolares asociadas. La introducción gradual de elementos digitales ha generado nuevos entornos y aplicaciones que están transformando los

fundamentos de la enseñanza de la Historia y otras disciplinas. Sin embargo, este enfoque centrado en la autonomía del estudiante y la reducción del papel del docente ha llevado en ocasiones a un uso superficial de la tecnología, convirtiéndola en un mero accesorio o instrumento sin una integración efectiva y crítica en las dinámicas de aula (Kozma, 2012).

Para adoptar un enfoque crítico y efectivo de la tecnología en la enseñanza de la Historia, es esencial seguir la dirección sugerida por Kozma, quien aboga por replantear las metas educativas hacia la comprensión profunda, la creación de nuevo conocimiento y la resolución de problemas complejos (Kozma, 2012). Esto implica no solo una formación tecnológica adecuada, sino también una comprensión de los contextos histórico-culturales que moldean los recursos digitales y audiovisuales utilizados en el aprendizaje. Una literacidad crítica digital (Castellví, Tosar y Santisteban, 2021) que incorpore una base epistemológica en historia cultural puede desafiar las narrativas establecidas y fomentar un enfoque crítico hacia la acción educativa. En última instancia, este enfoque integrador no solo transformará la práctica de enseñar y aprender Historia, sino que también promoverá una educación más reflexiva y contextualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann-Argueta, J., y Vara-Miguel, A. (2023). *Digital News Report España 2023*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2023>
- Arancibia, M. y Badia, A. (2013) Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, número especial, 7-24.
- Bellatti, I., Fuentes, C., Hurtado, D., y Barriga-Ubed, E. (2024). Fake news y desinformación en las aulas escolares: Una propuesta de taller. En J. Monteagudo, M. del Carmen Sánchez, y A. López-García (Coords.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 249-261). Octaedro
- Carabantes, M. (2020). Inteligencia artificial lingüística perfecta: efectos sobre la autopercepción del ser humano. *Scio*, (18), 207-234.
- Castellví, J., Tosar, B. y Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- Colomer, J. C., Fuertes, C., y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Conciencia social: Segunda Época*, 5, 143-160. <https://doi.org/10.7203/concienciasocial.5.24271>

- Colomer, J.C. y Pons, A. (2023). Digital resources for rethinking history education. En C. J. Carrasco (Ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 42-52). Routledge.
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de historia: Nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
- Echalar, A. D. L. F. y Peixoto, J. (2017). Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25(95), 393-413.
- Flury, C. y Geiss, M. (2023). *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000: Historical Perspectives*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110780147>
- González, I. y Aceituno, D. (2016). Más allá del presente: El desafío de enseñar historia desde la actualidad. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (83), 4-6.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder editorial.
- Haydn, T. (2013). We need to talk about PowerPoint. En T. Haydn (Ed.), *Using new technologies to enhance teaching and learning in history* (pp. 95-114). Routledge.
- Kozma, R. (2012). *Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento*. <http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-dela-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>
- Loewen, J. (2019). *Patrañas que me contó mi profe: En qué se equivocan los libros de historia de los Estados Unidos*. Capitán Swing Libros.
- Machado-Trujillo, C. (2021). *Education and historical evolution of information and communication technologies: Background, international influences and their development in Spain in the 1980s* (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna).
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- RAE (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education*, 32(2), 185-212.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P. y Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
- Valls, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Wineburg, S. y McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11). <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>

REORIENTACIÓN COGNITIVA Y ÉTICA. RETOS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Nilson J. Ibagón

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Carolina Abadía-Quintero

Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM, México)

Óscar Castro-López

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la historia escolar en diferentes contextos nacionales se ha visto sometida a “ataques” de diversa índole que han puesto en jaque su sentido de *mitologización curricular*¹ (Goodson, 1991). Estos embates en algunos contextos se han materializado, ya sea, a través de exigencias políticas en torno a su eliminación como saber escolar —demandas que en determinados casos se han concretado de forma directa o indirecta por medio de reformas curriculares—, su disolución a través de integraciones curriculares simplistas que han socavado su naturaleza como conocimiento específico², o a través de reivindicaciones reduccionistas que abogan por el restablecimiento de procesos de enseñanza basados en la transmisión de *historias de bronce*³ (Kitson, 2021; Prats, 2016, Acuña, 2020).

En el primer caso, existen dos vertientes generales desde las cuales se intenta “justificar” la “crítica”. La primera de ellas define a la historia como un conocimiento que no es funcional en el marco del capitalismo, ya que, en comparación a otros

¹ Proceso a través del cual, una asignatura escolar logra un alto grado de legitimación social e institucional; reconocimiento que la hace indispensable e incuestionable en tanto saber a transmitir en escenarios formales como la escuela.

² Es importante destacar que no todos los procesos de integración desarrollados a través, por ejemplo, de perspectivas interdisciplinarias o transdisciplinarias, han impactado negativamente a la enseñanza de la Historia. En este punto, la referencia se liga directamente a perspectivas simplistas más cercanas a regímenes de historicidad de tipo presentista que asumen como estandarte principal el trabajo en competencias o habilidades de carácter genérico.

³ Perspectiva definida por el culto a los héroes patrios y eventos que legitiman el origen y desarrollo de los Estado-nación desde un enfoque elitista.

saberes, no ofrece información o desarrolla habilidades que sean útiles en términos productivos. De ahí que, se impulsen proyectos en torno a su desaparición curricular o reducción horaria en determinados niveles educativos, en pro del fortalecimiento de asignaturas que se asumen como prioritarias para el modelo. La segunda vertiente, ve en el conocimiento histórico un riesgo, pues, puede permitir a la población poner en cuestión el statu quo desde el cual ciertos grupos han afianzado su poder. Es recurrente desde esta perspectiva la alusión a la figura del adoctrinamiento, como mecanismo de deslegitimación de la práctica del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Por lo general, desde esta última perspectiva el desmantelamiento y/o debilitamiento de la historia como asignatura se realiza a partir de sofismas de distracción.

En el segundo caso, a partir de la crítica de perspectivas de enseñanza de la historia definidas por el patriotismo y el nacionalismo⁴ —horizontes propios del código disciplinar decimonónico desde el cual se afianzó la Historia como conocimiento escolar—, algunos sectores de académicos han impuesto agendas formativas que ven en la historia un saber arcaico que poco o nada puede hacer en comparación de la educación ciudadana o la enseñanza de las ciencias sociales. El problema de este tipo de posturas es que, por lo general —salvo algunas excepciones—, obvian los aportes significativos de otras perspectivas que sitúan y definen la enseñanza-aprendizaje de la historia más allá de la difusión de modelos identitarios unívocos. En este sentido, se niega de forma directa o indirecta la potencialidad formativa que tiene el conocimiento disciplinar y, con ello, las reales oportunidades que se tienen de impulsar proyectos interdisciplinarios sólidos en el campo de las ciencias sociales escolares.

Finalmente, en el tercer caso, aunque la operación de memorizar y recitar relatos acerca del pasado está lejos de ser una acción que englobe y determine la funcionalidad sociocultural y política de la enseñanza-aprendizaje de la historia, es esta idea la que se defiende, desvirtuando así su razón de ser como saber en la actualidad. La persistencia en algunos casos o la añoranza en otros, de que este enfoque defina en términos curriculares la presencia de la Historia como conocimiento escolar, ha delineado en diferentes contextos nacionales —de forma directa o indirecta— las discusiones sobre la necesidad e importancia que tiene el hecho que las nuevas generaciones se aproximen a su pasado. En el nuevo milenio, desde estas lógicas y, en contravía de los postulados de la investigación en educación histórica, se han retomado discursos y prácticas basadas en el establecimiento de listados de lo que es imprescindible que los niñas, niñas y jóvenes sepan sobre el tiempo pretérito. Dichos listados, en su mayoría, están definidos por una tradición patriótica sustentada en el culto de las *historias de bronce* y la búsqueda de asegurar un mínimo de *cultura general*, la cual está estructurada a partir de un canon incuestionable conectado al nacionalismo.

⁴ Críticas que por lo general están bien fundamentadas y que son acertadas en cuanto a su estructura argumentativa.

Ante estos proyectos de debilitamiento curricular de la Historia, pero, sobre todo, ante el ascenso y fortalecimiento que han tenido en el último tiempo discursos y prácticas que ponen en riesgo la dignidad y existencia humana, es fundamental que la didáctica de la historia como campo de reflexión-acción se repiense y reconfigure con el objetivo de transformar los procesos de formación histórica que se llevan a cabo en los escenarios escolares. Este repensar no implica partir de cero, sino en buena parte, supone la conjunción analítica entre líneas de reflexión consolidadas y líneas que están en proceso de desarrollo que defienden el valor formativo del conocimiento histórico y su importancia en la consolidación de sociedades más justas y democráticas.

Sobre la base de esta preocupación, el capítulo desarrolla una discusión de orden teórico y metodológico alrededor de la necesidad de pensar la didáctica de la Historia desde propuestas formativas en las que la producción crítica de conocimiento y la conexión de este con la comprensión ético-política de la realidad se conciben como centrales. Para desarrollar esta premisa, se establecen dos ejes de reflexión: el primero, hace hincapié en la necesidad de fortalecer la dimensión epistemológica como un pilar fundamental en la definición de los alcances formativos de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar, y; el segundo, incorpora la pregunta por lo ético-político en tanto cuestión medular en el proceso de la legitimación de la historia escolar como un saber esencial para afrontar los retos que se tienen como humanidad. A partir del desarrollo de estos ejes, se propone que la tarea fundamental de la didáctica de la historia es sentar las bases teóricas y metodológicas para que, a través de la práctica educativa, por una parte, se impulsen procesos de reorientación cognitiva que les permitan a las nuevas generaciones ampliar críticamente su perspectiva sobre las realidades que las determinan, y, por otra, se lleven a cabo procesos de reorientación ética orientados a desnaturalizar la deshumanización y el ecocidio que nos tienen como especie al borde de un no retorno.

2. REORIENTACIÓN COGNITIVA. UNA REIVINDICACIÓN NECESARIA.

En la actualidad, un elemento central para definir los alcances teóricos y prácticos de la didáctica de la Historia más allá de principios procedimentales simplificados de orden técnico/operativo —ligados a un cómo reduccionista—, reside en la defensa y valoración de la epistemología de la disciplina como base de las discusiones que se desarrollan a su interior en tanto campo de investigación-acción. En consecuencia, se integran con fuerza a su estructura elementos problematizadores relacionados con el qué, el por qué, y el para qué del conocimiento histórico. Desde esta lógica, la enseñanza-aprendizaje de la Historia deja de ser definida como un proceso orientado a la difusión y apropiación de *narrativas maestras* (Wertsch, 2021), pasando a ser concebida, por el contrario, a partir de un interés formativo delineado por la preocupación de hacer comprensible cómo se construye el conocimiento histórico —procedimientos y métodos— (Chapman, 2024; Gago, 2024). Así pues, desde esta perspectiva, la enseñanza cobra validez y sentido, en la medida que, mientras los estudiantes aprenden sobre el pasado, de forma paralela comprenden cómo se sabe acerca de

ese pasado y cuáles son los límites y posibilidades de las explicaciones que se derivan de ese proceso.

Los enfoques didácticos que ligan la enseñanza de la historia a la epistemología de la disciplina son fundamentales para ayudar al estudiantado a construir marcos de conocimiento utilizables (Kitson, 2021). En este sentido, la dimensión disciplinar de la historia no se agota en un ejercicio de contemplación o erudición, sino que, por el contrario, a través de la posibilidad que abre para orientarse en el tiempo —interpretación del pasado, comprensión del presente y proyección del futuro— (Rüsen, 2021), establece una conexión directa con ejercicios autorreflexivos que permiten al sujeto comprender quién es y cómo se inserta en la sociedad. A partir de allí se pueden tomar decisiones informadas en el presente que se articulan directamente con horizontes de expectativa amplios mediados por formas de constitución de sentido complejas.

Es importante tener en cuenta que, al asumir la epistemología de la Historia como uno de los pilares de la didáctica de la disciplina, la práctica docente y los objetivos formativos que se buscan cumplir con los estudiantes se transforman, pues, “la educación histórica no se trata[ría] de difundir informes o tradiciones históricas, sino más bien de abordar problemas epistemológicos que nos plantea una percepción lineal del tiempo” (Thorp y Persson, 2023, p.23). Se supera de esta forma, la pretensión básica de algunos enfoques tradicionales de concebir el aprendizaje histórico como una acción de memorización de datos, dando paso a perspectivas que promueven ejercicios críticos sustentados en la validación de las interpretaciones que se generan en torno al pasado y sus conexiones con el presente (Chapman, 2021, 2024; Perikleous, 2024; Rüsen, 2021; Schmidt, 2024). En este sentido, se establece un cambio significativo del lugar que ocupa el docente y el estudiante en la producción de conocimiento histórico, colocando en tensión el binomio clásico *poseedor de la verdad —docente—/tabula rasa —estudiante—*. Dicho binomio es rebatido y reemplazado por una relación pedagógica cimentada en la idea de *facilitador orgánico —docente—/agente de conocimiento —estudiante—*. A través de la puesta en práctica de este postulado, emerge una alternativa a las perspectivas didácticas de orden tautológico y esencialista, las cuales reducen y limitan a su mínima expresión los sentidos que se le asignan al estudio del pasado.

Sin embargo, comprender cómo se desarrollan las afirmaciones y argumentos de conocimiento histórico en términos de adjudicación de sentido y validación, no es una operación que se configura de una manera innata en los sujetos. Debido a que el pasado solo es perceptible en el presente a través de huellas y vestigios cuya identificación y valoración es compleja para la mayoría de las personas⁵, buena parte de los aspectos del conocimiento histórico se definen a partir de principios contraintuitivos (Lee, 2006). A través de la contra intuición, concepciones y preceptos que se han naturalizado para comprender y vivir en el presente —los

⁵ La base de esta dificultad reside en que la experiencia que define las huellas y vestigios del pasado no puede vivenciarse de forma directa.

cuales, dificultan el entendimiento de las experiencias gestadas en el pasado—, comienzan a ser concebidos, ya no como verdades absolutas y reveladas, sino como posibilidades sujetas a la crítica y la transformación.

No obstante, las competencias especializadas que son necesarias para encauzar el pensamiento contraintuitivo, no se dan en los sujetos de forma natural ni a través de procesos de socialización gestados en el seno familiar o comunitario, razón por la cual deben ser adquiridas a través de procesos formales de educación (Wineburg, 2001). En consecuencia, el dominio de la mirada disciplinar que impulsa el sentido contraintuitivo, implica el desarrollo de una comprensión teórica y un lenguaje particular (Nordgren, 2021), que no se adquieren a través de estructuras biológicas ligadas a una cuestión etaria —por ejemplo, a través de estadios de desarrollo como los planteados por Piaget—. Por lo tanto, la adquisición de dichas competencias reside en el tipo de experiencias formativas desde las cuales en los escenarios escolares se conciba la enseñanza-aprendizaje de la historia. De ahí que, algunos autores hayan acuñado el término de *Alfabetización Histórica* —*Historical Literacy*— para hacer referencia a dicho proceso formativo especializado (Downey & Long, 2016; Lee, 2006, 2016)

La alfabetización histórica como horizonte formativo, parte de la idea que el conocimiento histórico se diferencia de los saberes ligados al sentido común adquiridos a través de la cotidianidad. En esta medida, el aprendizaje histórico solo es posible a partir de un proceso de *reorientación cognitiva* (Lee, 2016), por medio del cual, el sujeto es capaz de cuestionar y transformar las visiones limitadas y restringidas desde las que concebía su existencia y la de los demás. Así pues, el conocimiento especializado en el que se fundamenta este tipo de alfabetización se vuelve potente en la medida que, por una parte, le permite al sujeto ir más allá de los supuestos e ideas cotidianas con las que explica normalmente la realidad, y complementariamente, a través de los conceptos, teorías y métodos en los que se sustenta, le proporciona herramientas claves para pensar la realidad más allá de sus experiencias personales —desde las cuales ha naturalizado ciertas formas de ser y estar en el mundo—. Este proceso de adquisición de herramientas analíticas se conecta de forma directa con la defensa y promoción de una sólida formación disciplinar, pues, se concibe que una parte importante del aprendizaje histórico depende del dominio de principios cognitivos específicos propios de la Historia y su método, los cuales, difieren de otras áreas y campos de saber (Gómez & Miralles, 2017; Ibagón, 2023).

Surge de esta manera la preocupación por integrar lo metahistórico al corpus curricular que define los alcances y posibilidades de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. Con ello, los contenidos de primer orden o sustantivos —esto es, nominalizaciones que dan cuenta de procesos y personajes históricos concretos, así como de categorías que los científicos sociales usan para dar cuenta de ideas y prácticas que delinearón las experiencias pasadas (Chapman, 2021)—, dejan de ser el único referente que guía la reflexión didáctica siendo complementados orgánicamente con contenidos de segundo orden o también denominados estratégicos. Estos últimos, al estructurarse a partir de la naturaleza misma del saber histórico y su método, ayudan a definir el aprendizaje desde la

explicación fundamentada y no desde la simple descripción (Lee, 2016; Gómez & Miralles, 2017; Sáiz & Domínguez, 2018). Por lo tanto, los conceptos de segundo orden organizan y dan sentido a los conceptos de primer orden, viabilizando así, la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico —interrogar el pasado en términos elaborados⁶—. Es esta comprensión, la que ayuda a consolidar el proceso de reorientación cognitiva derivado de la alfabetización histórica, en tanto que, su desarrollo se basa en la adquisición y fortalecimiento de un sentido de criticidad basado en la cualificación de las maneras en las que se selecciona, organiza y analiza la información.

De acuerdo con Sheehan (2013) sin un trabajo didáctico que reivindique en las clases de historia las nociones y contenidos metahistóricos, la historia entendida como asignatura escolar puede fácilmente convertirse en un asunto de orden moral en el que el pasado en vez de ser analizado debe ser valorado como positivo —admirado— o negativo —despreciado—. Es en este punto, en el que cobra especial importancia el trabajo escolar con fuentes históricas, sin el cual, sería inviable en escenarios escolares avanzar hacia formas educacionales más sofisticadas y complejas de enseñanza-aprendizaje de la Historia. De ahí que, desde el horizonte formativo basado en la epistemología de la historia se realice un énfasis especial en que el estudiantado, por un lado, aprenda a construir y sustentar interpretaciones en torno al pasado, y, de manera simultánea, pueda posicionarse críticamente alrededor de las ideas y concepciones históricas desarrolladas por otros en un tiempo distante o en la contemporaneidad. Así pues, la historia entendida como saber y no solo como relato, se vincula a un proceso sistemático de comprensión de las realidades próximas y lejanas, el cual, posee un aparato conceptual y metodológico propio definido por el método histórico. En términos prácticos desde esta lógica, se transita hacia a un esquema didáctico de la historia sustentado en la transformación de la información en conocimiento.

Entender la didáctica de la Historia a partir de esfuerzos centrados en hacer explícita las racionalidades que intervienen en la emisión de juicios e interpretaciones plausibles sobre el pasado, permite no solo, avanzar hacia procesos formativos formales de mayor complejidad, sino a la vez, propiciar la adquisición de herramientas de comprensión del mundo que son funcionales en la vida práctica. De ahí que, algunos autores consideren que el trabajo didáctico cimentado en una sólida formación disciplinaria se configura en una cuestión de justicia social, en tanto que, dicho conocimiento debe estar a disposición de todos los estudiantes —independientemente de su procedencia— por la potencia que

⁶ En este punto, es importante tener en cuenta que una de las funciones primordiales de la didáctica de la Historia, es propiciar en la práctica educativa un equilibrio entre los contenidos sustantivos —conocimiento proposicional— y los contenidos metahistóricos —conocimiento procedimental—. Este principio, supone llevar a cabo un trabajo formativo en el que se conectan de manera sinérgica contenidos de historia —categorías, procesos, acontecimientos, coyunturas, personajes, fechas, etc.— con contenidos sobre historia —cómo se investiga y construye el conocimiento histórico— (Lévesque & Clark, 2018; Sáiz & Domínguez).

tiene para configurar esquemas de pensamiento propios del ejercicio de una ciudadanía crítica (Gómez & Miralles, 2017; Kitson, 2021; Sheehan, 2013)

3. REORIENTACIÓN ÉTICA. UN OBJETIVO FORMATIVO INAPLAZABLE.

A pesar de la importancia que tiene la dimensión epistemológica en la definición de los alcances y posibilidades teóricas y prácticas de la didáctica de la historia, algunos autores han señalado los riesgos que tiene definir la naturaleza de esta última exclusivamente desde una lógica netamente cognitiva (Alvén, 2024; Nordgren, 2021; Popa, 2021). Dichas críticas han puesto en escena la relevancia que tiene el carácter subjetivo y social de los sujetos en las formas en las que estos se aproximan al pasado y lo conectan con su presente. Así pues, el estudiantado además de conocer y aplicar el método histórico como forma de validación de las interpretaciones que formulan en torno al pasado, debe aprender a percibir la Historia y sus propios puntos de vista como algo cultural y contextual (Thorp & Persson, 2023).

Por lo tanto, el pensamiento crítico en la historia se define a partir de algo más que solo apearse al método histórico y los denominados conceptos de segundo orden, en tanto que, en la valoración de la plausibilidad y confiabilidad de los relatos que se construyen acerca del pasado, intervienen también dimensiones éticas y morales ligadas a la cultura histórica en la que se está inmerso (Alvén, 2021, 2024; Nordgren, 2021; VanSledright, 2002). En otras palabras, las aproximaciones escolares alrededor de la Historia entendida como saber, además de incentivar la apropiación y comprensión de aspectos disciplinares y procedimentales —los cuales, como se ha afirmado, son fundamentales para impulsar la criticidad de los niños, niñas y jóvenes—, deben prestar atención a la influencia que tiene lo sociocultural en la referenciación y orientación espaciotemporal tanto del profesorado como del estudiantado⁷. Esta dimensión intersubjetiva, es clave para reorientar el trabajo didáctico que se desarrolla en diversos escenarios escolares, y para acercar a la enseñanza de la Historia a una promoción efectiva y real de principios democráticos.

Según Nordgren (2021) “las ideas sobre el conocimiento disciplinar no vacunan contra los valores no democráticos” (p. 187), postulado educativo que sugiere la importancia de sumar a las clases de historia, dimensiones éticas y políticas de problematización y formación que complementen integralmente la perspectiva metahistórica. En la actualidad, ante la crisis ambiental y humana, es

⁷ Para Nordgren (2021) la enseñanza de la Historia en espacios escolares debe cimentarse en ejercicios de planeación curricular en los que los contenidos a ser abordados sean consistentes con el significado intrínseco de la materia en sí -la lógica de la gramática disciplinar- y, a la vez, sean relevantes para los motivos extrínsecos de la educación -por ejemplo, la búsqueda del bien común y el crecimiento individual de quien aprende-. De ahí, la importancia que le da este autor a los procesos de recontextualización pedagógica, por medio de los cuales el profesorado replantea, apropia, reenfoca y relaciona de manera selectiva los discursos disciplinares conforme las necesidades, expectativas y carencias del estudiantado.

insuficiente y cuestionable que el resultado formativo de las clases de historia se suscriba exclusivamente al desarrollo de aprendizajes cognitivos de orden superior, sin que estos se articulen de una manera efectiva al cuestionamiento y transformación de los discursos y prácticas cotidianas desde las cuales se ha normalizado lo anormal —la guerra, el racismo, el genocidio, la xenofobia, la contaminación y depredación ambiental, etc.—. En este sentido, la enseñanza de la historia debe fijar como una prioridad llevar a cabo procesos formativos de reorientación ética que permitan superar la *cultura del silencio*, la *cultura de la apatía*, la *cultura de la violencia* y la *cultura de la tolerancia*⁸.

Los estudiantes llegan a las aulas escolares con ideas y preconcepciones ligadas en su mayoría a estas “culturas”, anclajes cognitivos y emocionales que juegan un papel central en la definición de las formas en las que conciben la realidad. De ahí que, la reorientación ética y política se configure como un pilar de la formación histórica, pues, es a través de ella —en conjunción con lo metahistórico— que se puede movilizar una acción consciente y decidida alrededor de la superación de los principios de deshumanización que determinan el mundo contemporáneo

Desde esta perspectiva, los conocimientos adquiridos a partir de la enseñanza de la historia se vuelven potentes y adquieren sentido, en la medida que, por un lado, faciliten la comprensión del propio ser en un contexto determinado —dimensión ontológica— (Alvén, 2021), y de forma complementaria, permitan la valoración y defensa del bien común —dimensión política y sociológica— (Barton & Levstick, 2004). En este sentido, la didáctica de la historia como campo de reflexión teórico metodológico, debe viabilizar la construcción de prácticas educativas basadas en la búsqueda de formación de ciudadanos que sean capaces de compartir perspectivas elaboradas sobre el mundo —pasado, presente y futuro— sin que ello implique negar al otro que piensa o se orienta de manera diferente.

Para ello, es fundamental que las clases de historia se conviertan en espacios deliberativos en los que los estudiantes aprendan a descentrarse de su espacio y tiempo inmediatos (Alvén, 2024; Ibagón & Minte, 2019). Es a partir de esta capacidad que los sujetos pueden poner en cuestión sus prejuicios y preconcepciones, dando apertura al reconocimiento integral de visiones alternativas que les pueden ayudar a entender la complejidad de lo humano —apertura ontológica y antropológica—. Al promover la interacción crítica con ideas y experiencias concebidas desde lógicas y marcos referenciales de conocimiento distantes y cercanos a la experiencia vital inmediata, la descentración permite al estudiantado reflexionar en torno al valor y sentido de lo(s) otro(s). Esta acción en la que intervienen dimensiones de análisis éticas, políticas y cognitivas, brinda a los niños y jóvenes la posibilidad de identificar y entender las concepciones y

⁸ En contravía de algunos proyectos formativos que ven en la tolerancia un valor democrático, dicha acción se entiende como un sofisma moderno, a través del cual se encubren de forma consciente o inconsciente relaciones jerárquicas de ejercicio de poder.

preceptos por medio de los cuales configuran sus maneras de ser y estar en el mundo, un paso que es fundamental para transformarlas.

Este horizonte de acción educativa se vuelve relevante, en tanto, promueve el paso crítico de un aprendizaje contemplativo basado en una erudición vacía, hacia un tipo de aprendizaje volcado a la construcción y defensa de relaciones sociales y ambientales cimentadas en la búsqueda de un presente y un futuro común

4. CONCLUSIONES

Los problemas actuales por los que atraviesa la humanidad —cambio climático, aniquilación de lo(s) otro(s), ampliación de las desigualdades, pobreza extrema, hambre, exacerbación del racismo y la xenofobia— exigen que la didáctica de la historia se piense y conciba más allá de un marco de referencia definido por el nacionalismo y la reproducción de narrativas maestras desde las cuales se justifica la razón de ser de los Estados Nacionales y el ascenso del capitalismo. En este sentido, es imperativo renovar de una manera crítica los fundamentos por medio de los cuales se legitima y hace necesaria la presencia de la Historia como saber escolar en los sistemas educativos.

Sí la enseñanza de la historia no viabiliza la transformación del pensamiento y la forma en la que los sujetos conciben su presente y el futuro, lo que se está impulsando es un continuismo enmascarado de formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, a través del cual soterradamente, se sigue privilegiando la acumulación de una información irrelevante en términos de cambio individual y social. Se configura de esta manera un escenario en el que la historia pierde su valor formativo, y con ello, se perpetúan modelos que la ubican como un conocimiento vacío.

Así pues, concebir la didáctica de la historia desde una perspectiva que responda a la complejidad que define en la contemporaneidad formar históricamente a las nuevas generaciones, implica una triple tarea: reivindicar la epistemología de la Historia como base de las discusiones teóricas y prácticas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje; evitar en el proceso de esta reivindicación limitar la formación a un problema exclusivamente epistemológico, e; integrar con fuerza a su estructura como campo de reflexión-acción, dimensiones de orden ético y ontológico propias de contextos socioculturales concretos. Así pues, una didáctica de la historia renovada y capaz de afrontar los retos de tiempos convulsos requiere que en su núcleo de fundamentación coexistan de forma proporcionada elementos formativos de orden cognitivo y ético.

La historia vive y se expresa con fuerza tanto en la academia como en lo cotidiano. En este sentido, los objetivos formativos de las clases de historia no se pueden limitar irreductiblemente a requerimientos de índole netamente académico, sino que deben incluir reflexiones de carácter ético, político y ontológico. El reto entonces consiste en generar un balance definido por el rigor, que permita desarrollar clases de historia en las que simultáneamente se fortalezca la dimensión epistemológica en relación con las necesidades y expectativas socioculturales que moldean la vida práctica de los estudiantes. La enseñanza-

aprendizaje de la Historia, por lo tanto, debe viabilizar espacios de construcción de conocimiento, en los que las nuevas generaciones puedan interpretar el pasado en función de su presente y futuro —realidades y horizontes de expectativa—, sin que ello implique obviar convenientemente el respeto por la evidencia y los límites de ese ejercicio. Se establece así, una transformación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje sustentadas en el consumo pasivo y no comprometido de conocimiento.

El aprendizaje histórico derivado de esta renovación permite a los sujetos reconocerse en el tiempo, una acción básica para superar las formas de naturalización y simplificación a través de las cuales comúnmente se asume la vida cotidiana. Así pues, hoy la enseñanza de la historia debe cimentar su razón de ser, ya no, en la construcción y difusión de un *nosotros* homogéneo ligado al fortalecimiento de una memoria colectiva definida de forma exclusiva por un sentimiento patriótico, sino en la formación de competencias cognitivas y éticas que les permitan a las nuevas generaciones actuar *en y sobre* el mundo de una manera informada y compleja (Chapman, 2021; Kitson, 2021). Este tipo de formación se vuelve fundamental en contextos marcados por la infodemia y la proliferación de noticias falsas que son rápidamente consumidas con efectos devastadores en la cohesión social, configurándose en un mecanismo de resistencia y lucha en contra del ascenso de discursos de odio y prácticas de deshumanización.

Si se tiene en cuenta que las formas de materialización curricular que adopta la historia en los escenarios educativos formales dependen en buena medida de las concepciones desde las cuales se define la naturaleza del conocimiento histórico y el tipo de valoración social que se la da, el trabajo alrededor de la reorientación cognitiva y ética puede llevar a la didáctica de la historia a estar a la altura de las demandas sociales, políticas y culturales contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, O. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En J. Guerrero y O. Acuña (Coords.), *La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 47-66). UPTC.
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Alvén, F. (2024). Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322502>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbau.
- Chapman, A. (2021). Introduction: Historical Knowing and the 'knowledge turn'. In Arthur Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 1-31). UCL Press.
- Chapman, A. (2024). La interpretación histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. *Revista de Historia*, 31, hc380, 1-25. <https://doi.org/10.29393/RH31-2HIAC10002>

- Downey, M. & Long, K. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the history Classroom*. Routledge.
- Gago, M. (2024). Aprendizaje histórico intercultural en diálogo con la epistemología de la Historia. *Revista de Historia*, 31, hc384, 1-13. <https://doi.org/10.29393/RH31-6AHMG10006>
- Gómez, C. & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Ibagón, N. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 50, 1-13. <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/814>
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131.
- Kitson, A. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators? In Arthur Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 32-51). UCL Press.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, 131-150.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In A. Metzger y L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Nordgren, K. (2021). Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. In Arthur Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 177-201). UCL Press.
- Perikleous, L. (2024). 'Tú no vas en su lugar': empatía histórica en la educación. *Revista de Historia*, 31, hc381, 1-43. <https://doi.org/10.29393/RH31-3YDLP10003>
- Popa, N. (2021). A consciência histórica e a didática da histórica no Canadá. *Revista História Hoje*, 10(20), 178-202. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.769>
- Prats, J. (2016). Combates por la historia em la educación. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Rüsen, J. (2021). Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História. In Luís Marques y Marília Gago (Coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar* (pp 11-20). CITCEM.

- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2018). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. In R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Schmidt, M. (2024). Historia y didáctica: diálogos electivos desde Brasil. *Revista de Historia*, hc383, 1-27. <https://doi.org/10.29393/RH31-5HDMS10005>
- Sheehan, M. (2013). "History as something to do, not just something to learn": Historical thinking, internal assessment and critical citizenship. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 69-83.
- Thorp, R. & Persson, A. (2023). Sobre pensar históricamente e o desafio da educação histórica. *História & Ensino*, 29(1), 10-29. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p010-029>
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. Teachers College Press.
- Wertsch, J. (2021). *How Nations Remember: A Narrative Approach*. Oxford University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

LECTURAS Y ESCRITURAS EPISTÉMICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA INTEGRAR INFORMACIÓN DE FUENTES

Marisol Velásquez Rivera

Jean Carlos Órdenes Soto

Milena Vidal Arancibia

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

1. INTRODUCCIÓN

En los estudios universitarios, se reconoce que la lectura, la escritura y la oralidad constituyen poderosas herramientas epistémicas que permiten que los estudiantes demuestren aprendizajes, vinculen ideas propias y/o provenientes de sus revisiones bibliográficas, problematicen, formulen preguntas e interpretaciones, establezcan relaciones, discutan, critiquen, reconstruyan, reorganicen y transformen los conocimientos. Dichas herramientas desempeñan un rol fundamental, pues las sucesivas reformulaciones de los conocimientos contribuyen a su apropiación y, por ende, a la generación y construcción de nuevos saberes.

Las innumerables investigaciones de corte aplicado y propuestas didácticas y metodológicas que han surgido en Latinoamérica en los últimos 20 años en el marco de la alfabetización académica (AA) tienen como denominador común la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad en la educación superior. Los primeros trabajos se centraron en estas prácticas discursivas con un carácter eminentemente remedial, como un fin en sí mismas y no como medios para desarrollar aprendizajes e ingresar a las culturas escritas. Estas primeras propuestas implementadas en aulas universitarias en todo Sudamérica surgían paralelamente a las ideas de Carlino (2003) quien ya destacaba que los modos de leer y escribir—de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento—no son iguales en todos los ámbitos y que para que la AA se implemente en acciones concretas, se requiere, por un lado, enseñar a participar a los estudiantes en los géneros discursivos de un campo del saber para llegar a leer y escribir como los especialistas y por otro, enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido (Carlino, 2013). De acuerdo con estos planteamientos, alfabetizar académicamente significa apoyar a los estudiantes en su participación en prácticas discursivas contextualizadas.

Carlino (2013) además propone que son los profesores los que deben realizar acciones con apoyo institucional para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, entre otras habilidades, según los modos propios de llevarlo a cabo con cada contenido disciplinar. A partir de lo anterior, adherimos

a la idea de que los profesores especialistas y los docentes de lengua (en un marco colaborativo) deben hacerse cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio para que, en interacción con sus alumnos, estos últimos logren insertarse en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento, razonamiento y géneros académicos institucionalizados.

Considerando lo expuesto anteriormente, se está en presencia del *deber ser* de la AA y a partir de estas ideas se sientan las bases del *hacer* de la alfabetización disciplinar (AD), esto es un proceso de alfabetización centrado en las especificidades de las culturas y comunidades. Significa, tal como Navarro (2017) lo señala, focalizarse en la diversidad retórica que puede hallarse en las disciplinas, subdisciplinas, carreras y asignaturas de educación superior. Es fundamental señalar que investigar en el ámbito universitario según la mirada de la AD supone situarse desde el *setting*, es decir, desde la comunidad porque en ese espacio se puede observar cómo lo hacen los profesores especialistas y qué contenidos, habilidades y convenciones lingüísticas puede aportar el especialista en lengua para articular la tradición discursiva de la comunidad con las convenciones de la lengua. En el caso particular que nos convoca en este capítulo, se trata de la comunidad que forma al profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad chilena, regional y próxima a cumplir el centenario, sus lecturas y escrituras epistémicas y acreditativas y, específicamente, el análisis de fuentes y la posterior integración de información de una fuente primaria y una secundaria en la escritura de ejemplares de un género de pasaje (Bombini y Labeur, 2017).

El análisis e interpretación de fuentes históricas es una habilidad clave en la formación de los estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, vinculado fuertemente al desarrollo del pensamiento histórico. Bajo esta mirada, la comunidad que forma al futuro profesorado propone experiencias de aprendizaje que articulan el análisis de fuentes primarias y secundarias con la producción de textos en que estas se comentan, interpretan y evalúan. Un estudiante que cursa esta carrera universitaria debiera producir textos escritos que den cuenta de un alto grado de comprensión de los acontecimientos y procesos históricos y que evidencien también el desarrollo progresivo del pensamiento histórico. Este aprendizaje es un enorme desafío para la comunidad que forma al profesorado, porque al insertarse en el mundo laboral tendrán que desarrollar estos mismos procesos y habilidades en la niñez y adolescencia, de cuya formación en el área de las ciencias sociales se hagan partícipes.

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica focalizada en las estrategias de lectura y escritura como ejes del desarrollo de la alfabetización disciplinar en historia, específicamente en la integración de fuentes, bajo los constructos teóricos *leer múltiples fuentes*, *leer para escribir* y *escribir para aprender*. Enseguida, se desarrollan brevemente los siguientes conceptos: lecturas y escrituras históricas, análisis e integración de fuentes y pensamiento histórico.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Lecturas y escrituras históricas

La lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales en la construcción del pensamiento y conocimiento históricos. El aporte de la lectura se manifiesta en el análisis y verificación de fuentes de información como también en su interpretación, inferencia y posterior argumentación. De esta manera, el manejo de las fuentes históricas debiese posibilitar aprendizajes en términos de conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes, experiencia en su lectura, capacidad de análisis y evaluación crítica de las mismas y elaboración de síntesis interpretativas (van Drie & van Boxtel, 2008).

Al respecto, es importante destacar que las aportaciones de la lectura a la alfabetización histórica se desarrollan en virtud de su función epistémica. En efecto, la lectura desde esta potencialidad es concebida como una actividad estratégica y como herramienta para pensar y aprender (Solé et al, 2005). De ahí, entonces, su utilidad como instrumento de estructuración del pensamiento que se manifiesta a través de varios indicadores que permiten determinar cómo el lector se relaciona e interactúa con el texto. Bajo este marco, la lectura histórica es comprendida como una interpretación heurística de los textos y su relación con otros textos.

La lectura en la comunidad que forma al profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en nuestra universidad se configura como una práctica sociocultural que posibilita el análisis y verificación de fuentes de información como también la interpretación, inferencia y argumentación de dichas fuentes bajo el alero del constructo *Leer para aprender* (McNamara, 2004; Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010) que luego se consolida en *Leer desde múltiples fuentes* (Goldman & Scardamalia, 2013).

En cuanto a la escritura histórica, esta promueve la generación de conocimientos y se transforma en una herramienta esencial para el desarrollo, acceso, producción y construcción del conocimiento disciplinar y, por tanto, se convierte en un sistema de relación entre los individuos y la colectividad alfabetizada (Moje, 2008). Precisamente, en este sentido, un estudiante universitario de Historia debería producir textos escritos que den cuenta de un alto grado de comprensión de los hechos, acontecimientos y procesos históricos, bajo los constructos *Leer para escribir* (Chenoweth & Hayes, 2001) y *Escribir para aprender* (Bazerman, 1988).

Para ello, es fundamental rescatar para la escritura histórica su función como instrumento de aprendizaje, tanto en la representación, reelaboración y construcción del conocimiento disciplinar (Emig, 1977; Miras, 2000), como en la función retórica de esta habilidad en el momento en que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan a partir de los géneros particulares en la disciplina (Rose & Martin, 2013). En este escenario, si bien cobra especial relevancia la función epistémica y retórica de la escritura, no es menos importante señalar que para la alfabetización en historia, se hace necesario adoptar con mayor énfasis prácticas pedagógicas con tareas que demanden atención a la

conexión entre saber disciplinar, razonamiento histórico, lectura, escritura y oralidad con potencial epistémico. Esto permitirá pensar y aprender en el sentido de apoyar a los estudiantes en los procesos de generación y construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva cognitiva, social y cultural.

En síntesis, en la comunidad de Historia los estudiantes deben dar cuenta en sus escritos de una competencia lectora y escritural acorde con las exigencias de su formación universitaria. Esta implica poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior asociadas al pensamiento histórico y que, en su conjunto, configuran una escritura esencialmente interpretativa, analítica, evaluadora de los hechos, acontecimientos y procesos históricos (Marzano et al, 2001). A partir de las ideas anteriores, es fundamental adoptar prácticas pedagógicas que demanden mayor atención a la conexión entre el saber disciplinar, el pensamiento histórico y la lectura y escritura en historia. Esto permitirá apoyar a los estudiantes de educación universitaria en los procesos de generación y construcción del conocimiento disciplinar desde una perspectiva cognitiva, social y cultural, contribuyendo a su vez al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, procesos esenciales en una sociedad democrática y tolerante. Justamente esas conexiones son las que explicitamos en la secuencia didáctica, cuyos resultados presentamos en este capítulo.

2.2 Análisis e integración de fuentes

Para acercarnos al pasado, las fuentes históricas son fundamentales, pues permiten reconstruir e interpretar el devenir histórico, ejercicios que demandan una lectura y escritura específicas. Las fuentes históricas se componen de una estructura informativa que, en ocasiones, es posible comprender a simple vista y, que en otras, es necesario inferir (Santisteban, 2010), por lo que requieren del análisis detenido del contexto, lo que se traduce en un reto si el estudiante no ha desarrollado estrategias para realizar este proceso.

Para abordar el uso de fuentes históricas en el aula es necesario explicar someramente los modelos de pensamiento histórico de Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013), fundamentalmente porque integran el trabajo de fuentes desde la experiencia del docente y del estudiante. En el primero, se aborda el uso de fuentes históricas desde el concepto *interpretación histórica a partir de las fuentes*, en que se especifica que el trabajo con fuentes necesita: a) lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas y c) comprensión del proceso de construcción de la historia. En el segundo, para desarrollar el concepto *evidencia* se requiere a) interrogación de las fuentes a través de preguntas indagatorias del contexto histórico y b) corroboración con otras fuentes (primarias y/o secundarias).

A partir de los modelos señalados precedentemente, construimos la secuencia didáctica e integramos en ella, estrategias de lectura y escritura en un marco epistémico y acreditativo.

2.3 Desarrollo del pensamiento histórico

El pensamiento histórico se traduce en un proceso cognitivo que tiene como finalidad “comprender los procedimientos que se requieren para establecer (...) hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (Domínguez, 2015, p. 45). Este proceso requiere el desarrollo de habilidades específicas y la aplicación de conceptos de primer y segundo orden. Entre estas habilidades se propone la problematización del pasado, la interpretación, la obtención de evidencias, la creación de inferencias y la comunicación de resultados, mediante las narrativas históricas, las explicaciones y/o argumentaciones (Sáiz, 2014). Los conceptos de primer orden se entienden como abstracciones de la realidad que surgen y permiten comprender contextos históricos específicos, por ejemplo, *Invasiones visigodas*, *Independencia de Chile*, *Gran Depresión de 1929*, *Guerra fría* y *Crisis de los misiles*, ya que estas se insertan en un espacio y tiempo determinado en el devenir histórico. Los conceptos de segundo orden son ideas clave que permiten acercarnos a la historia desde una mirada disciplinar, esto es, desde la multicausalidad, el uso de evidencia, la interpretación histórica, la perspectiva histórica, la significancia histórica, el juicio histórico, etc. (Arteaga y Camargo, 2014; Seixas y Morton, 2013). Tanto las habilidades específicas como los conceptos de primer y segundo orden se instancian a partir del análisis e interpretación de fuentes.

En síntesis, se requiere del uso de fuentes, habilidades del pensamiento histórico y los conceptos de primer y segundo orden para reconstruir y comprender el pasado histórico.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 La investigación

La presente investigación es pre-experimental. El grupo al que se le aplicó la intervención ya está conformado (son estudiantes de un año y carrera determinada) y no hay grupo control para despejar variables como comportamientos atípicos o influencia del pretest sobre el postest. Por tanto, los resultados deben ser considerados como exploratorios.

3.2 Hipótesis

Luego de un proceso de intervención (secuencia didáctica), los participantes mejorarán su desempeño en la habilidad integración de fuentes (primaria y secundaria referidas al mismo tema) en una tarea de escritura.

3.3 Participantes

Los participantes de este estudio son 50 estudiantes de 1° año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cohorte 2023 de una universidad chilena que rindieron un pretest en marzo y un postest en mayo del mismo año.

3.4 Instrumentos y procedimientos

Los instrumentos corresponden a una evaluación inicial (pretest) y una final (postest) aplicadas con dos meses de diferencia. El pretest y el postest tuvieron una duración máxima de 70 minutos y se rindieron en el aula virtual de una asignatura de primer año que realizan —en un marco de codocencia— una profesora de Historia de la comunidad y una profesora de Lengua de otra unidad académica de la misma universidad. Entre la aplicación del pretest y el postest se aplicó una secuencia didáctica elaborada por el equipo docente en que se intencionó la *integración de fuentes* como habilidad base del pensamiento histórico y de la lectura y escritura epistémica.

Tanto el pretest como el postest, validados por juicio de expertos, consideran una fuente primaria y una fuente secundaria, ambas referidas a la Grecia clásica, pero con temas diferentes para no afectar la variable conocimiento previo. Además, estos tests, son estructuralmente similares: 9 preguntas de selección múltiple con 5 alternativas, las que miden diferentes habilidades como: la construcción de la idea principal de un texto, de un grupo de párrafos y de un párrafo; inferir el propósito comunicativo y el tema del texto; establecer una relación no marcada entre enunciados de un párrafo y entre ideas de un párrafo adyacente y, por último, relacionar información de dos fuentes distintas. Tales habilidades son relevantes para la resolución de la décima pregunta en el marco de los constructos leer para escribir, leer desde múltiples fuentes para escribir y escribir para aprender, ya mencionados en este artículo.

La décima pregunta implica la escritura de un ejemplar del género pregunta de respuesta breve. Para responder tal pregunta, debían integrar información de la fuente primaria y de la fuente secundaria, considerado el marco del constructo leer desde múltiples fuentes para escribir. La extensión de estos ejemplares era de 250 a 300 palabras y se evaluaron a través de diversos criterios como se presenta en la tabla 1.

Criterios
Se mantiene el tópico consignado en la pregunta a lo largo del texto producido, sin desviarse.
Se utiliza un vocabulario preciso, además de un registro formal que se adecua a la audiencia (contexto académico).
Se evidencia el cumplimiento del propósito comunicativo de explicar la relación entre dos fuentes.
Se evidencia una progresión temática clara, reconociéndose en sus párrafos articulación entre una oración principal y oraciones secundarias con información nueva que tributan adecuadamente a la principal.
Se evidencia en el texto coherencia, pues las relaciones entre enunciados permiten generar una sola unidad de sentido.

Se evidencia cohesión en el texto, pues se establecen relaciones semánticas a través de elementos léxico-gramaticales que conecten segmentos del texto.
Se evidencia en el texto la organización de la información a partir del modo explicativo.
Se evidencia la utilización de la norma ortográfica literal, acentual y puntual de la lengua española.
Se evidencia en el texto que se reformula información de ambas fuentes y se establece una relación lógica que se explicita.

Tabla 1. Criterios de evaluación y desempeños esperados para el ejemplar de *pregunta de prueba*

Cabe consignar que en la tabla se presentan solo los criterios, puntajes y el desempeño esperado. Como instrumento de evaluación, la rúbrica presenta, además, cuatro niveles de ejecución, los que se corresponden con cada uno de los puntajes.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados

Los resultados que se presentan a continuación comparan el desempeño de 50 estudiantes de primer año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad chilena, en un pretest aplicado en marzo de 2023 con un postest, en mayo del mismo año, luego de una intervención en que se modeló, evaluó y retroalimentó la *integración de fuentes*. Si bien los test consideran 9 criterios de evaluación (como puede observarse en la tabla 1), solo se analizó para este estudio el referido a integración de fuentes.

4.1.1 Promedios totales

Los 50 estudiantes obtuvieron en marzo de 2023 un promedio de 5.48 sobre 10 en el criterio de evaluación *integración de fuentes*, mientras que en mayo obtuvieron un 6.28 sobre 10 en el mismo criterio. La comparación de ambos arroja un 0.8 de diferencia en favor del postest, como puede observarse en la tabla 2.

	Pretest	Postest	Diferencia (+/-)
Promedio (de un total de 10)	5.48	6.28	+0.8

Tabla 2: Comparación de promedios en pretest y postest para el criterio *integración de fuentes*

Para determinar que hay una diferencia significativa entre ambos promedios, se aplicó la prueba estadística t para dos muestras (o t de student). Los resultados pueden observarse en la tabla 3.

Indicador	Valor
t	-2.0037
df	89.34
p-valor	0.04813

Tabla 3: Valores de la prueba t de dos muestras

El resultado estadístico para la prueba es de -2.0037, el grado de libertad se sitúa en 89.34 y la diferencia se considera significativa, ya que alcanza un 0.048 para un alfa de 0.05.

4.1.2 Otros resultados

Pese a que nuestro foco de interés era la *integración de fuentes*, se aplicaron otras herramientas estadísticas como la Prueba de T de Welch y el coeficiente de correlación Pearson. La primera prueba nos permitió medir la significatividad de la diferencia entre los resultados en el criterio de integración de pretest y postest, la que obtuvo un 0.001 para un alfa de 0.05, lo que permite considerarla como significativa. La segunda prueba, por su parte, nos permitió comparar los puntajes del criterio integración de fuentes en el postest y los obtenidos en el total. El puntaje para el coeficiente de correlación es de 0.812, lo que indica una correlación positiva de magnitud alta. Esto implica que hay una relación directa entre ambos resultados, pues ambos tienden a aumentar o disminuir juntos.

4.2. Discusión de los resultados

Se registra una diferencia entre pre y postest en el criterio integración de fuentes, la que es significativa. Del mismo modo, se aprecia una diferencia significativa a nivel de puntajes totales entre los test. También se obtiene una correlación significativa positiva y de magnitud alta entre rendimiento en el criterio integración de fuentes y rendimiento total en el postest. Todos y cada uno de estos resultados deben considerarse exploratorios y preliminares, pues se requiere un diseño experimental completo para concluir que la intervención es la única variable o la más relevante en las diferencias entre pre y postest. Sin embargo, los investigadores han prestado especial cuidado para que no haya variables evidentes que incidan en los resultados, por lo que pueden considerarse un indicio relevante para seguir desarrollando este tipo de intervenciones didácticas específicas.

5. COMENTARIOS FINALES

La AD es un proceso crucial para los estudiantes universitarios y aún más para aquellos que se forman como docentes. Para dirigir este proceso es fundamental situarse en la comunidad y articular los contenidos, habilidades y convenciones lingüísticas propias de su tradición discursiva. Nuestra investigación, centrada en la aplicación de una secuencia didáctica para modelar, enseñar y evaluar la habilidad de *integración de fuentes*, buscó determinar (preliminarmente) si esta

intervención tenía un impacto significativo en los resultados de nuestros estudiantes.

La elección de esta habilidad responde tanto de la importancia del uso de fuentes históricas en el marco de la *interpretación histórica a partir de las fuentes* como de las necesidades de la misma comunidad, inferidas a partir de los resultados del pretest. Del mismo modo, la construcción misma de la secuencia fue influida por los diversos constructos teóricos que ya fueron mencionados en este artículo, así como por las experiencias de docentes y estudiantes en el marco de la alfabetización académica y disciplinar.

Los resultados, aunque preliminares, nos animan a seguir explorando en este tipo de investigación en que la acción redunde en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, tanto de las asignaturas asociadas a la alfabetización como las disciplinares. Es nuestro deseo determinar experimentalmente qué factores inciden en el aprendizaje de las prácticas y convenciones discursivas de una comunidad por parte de un estudiante, particularmente, qué tipo de intervenciones didácticas favorecen o facilitan tales aprendizajes.

Finalmente, reconocemos los límites de nuestro estudio, especialmente en la consideración de variables como el nivel de lecturabilidad de las fuentes, la densidad léxica, la distancia entre contexto lector y contexto de producción de la fuente, la influencia de otras prácticas de lectura y escritura simultáneas a la intervención, entre otras. No obstante, consideramos que futuras investigaciones pueden despejar la influencia de estas y otras variables para potenciar el aprendizaje de nuestros estudiantes, especialmente aquellos llamados a ejercer la docencia en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5345063>
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. *Written Communication*, 18(1), 80-98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Goldman, S. R. & Scardamalia, M. (2013). Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: Next-generation challenges and

- opportunities. *Cognition and Instruction*, 31(2), 255-269.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2013.773217>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 1-12.
<http://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
<https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Moje, E.B. (2008). Responsive Literacy Teaching in Secondary School Content Areas. In Conley, M.W., Freidhoff, J. R., Sherry, M. B., Tuckey, S. F. (Eds.), *Meeting the Challenge of Adolescent Literacy* (pp. 58-87). The Guilford Press.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Equinox Publishing Limited
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911496>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de Pensamiento Histórico. *Revista Clío y Asociados*, (14), 34-56.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Solé, G. I., Mateos, M., Miras M., Martín E., Castells N., Cuevas I. y Gracia M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
<https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*. 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>

ANEXOS

Secuencia didáctica para la integración de información extraída de una fuente primaria y una fuente secundaria para estudiantes de primer año de primer año de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Resultados de aprendizaje

- Aplican estrategias de lectura (globales y locales) para comprender ejemplares de fuentes primarias y secundarias
- Aplican estrategias de escritura (planificación, textualización y revisión) para escribir ejemplares de géneros discursivos académicos
- Analizan fuentes primarias y secundarias desde una perspectiva histórica para integrarlas en ejemplares de géneros discursivos académicos

Evidencias de aprendizaje

Ejemplar del género discursivo de carácter acreditativo *respuesta de prueba* en que integran información proveniente de una fuente primaria y una secundaria, referida al mismo tema (producto). Para evaluar la integración de la información de ambas fuentes se utilizará una rúbrica analítica.

Tarea de escritura

A continuación, se presenta la *pregunta de prueba*, elegida por su carácter de género de pasaje (articulación enseñanza secundaria y universitaria) e inmediatamente la rúbrica de evaluación:

Pretest

Pregunta 10: ¿Cómo se relaciona la concepción de Atenas de Pericles con la visión de la democracia de Tucídides?

Antes de escribir la respuesta a la pregunta anterior, piensa que es una pregunta de prueba de respuesta breve (250 a 300 palabras en 2 párrafos) que formula la profesora de una de tus asignaturas de primer año y que la docente quiere verificar si puedes establecer la relación entre ambos conceptos y luego explicar dicha relación. Utiliza la información de ambos textos y alude a ellos de manera explícita para escribir la respuesta a la pregunta formulada. Las respuestas que no cumplan con el número establecido de palabras no serán revisadas.

A continuación, te ofrecemos un esquema de la organización de las ideas que debes utilizar como base:

Párrafo 1	Ideas principales comunes acerca de ambos conceptos (la concepción de Atenas de Pericles y la visión de la democracia de Tucídides)
Párrafo 2	Relación entre la concepción de Atenas de Pericles y la visión de la democracia de Tucídides, (tipo de relación (son semejantes, uno es causa o consecuencia del otro, son opuestos, uno es parte del otro,

	entre otros) y explicación de la relación (ejemplos, analogías, reformulaciones, entre otras)
--	---

Postest

Pregunta 10: ¿Cómo se relacionan las estrategias militares de los atenienses con el proceso de mitificación expuesto por García?

Antes de escribir la respuesta a la pregunta anterior, piensa que es una pregunta de prueba de respuesta breve (250 a 300 palabras en 2 párrafos) que formula la profesora de una de tus asignaturas de primer año y que la docente quiere verificar si puedes establecer la relación entre ambos conceptos y luego explicar dicha relación. Utiliza la información de ambos textos y alude a ellos de manera explícita para escribir la respuesta a la pregunta formulada. Las respuestas que no cumplan con el número establecido de palabras no serán revisadas.

A continuación, te ofrecemos un esquema de la organización de las ideas que debes utilizar como base:

Párrafo 1	Ideas principales comunes acerca de ambos conceptos (las estrategias militares de los atenienses y el proceso de mitificación expuesto por García)
Párrafo 2	Relación entre las estrategias militares de los atenienses con el proceso de mitificación expuesto por García, (tipo de relación (son semejantes, uno es causa o consecuencia del otro, son opuestos, uno es parte del otro, entre otros) y explicación de la relación (ejemplos, analogías, reformulaciones, entre otras))

Rúbrica pre y postest

Criterio integración de fuentes:

Integración de fuentes				
Se evidencia la reformulación de información de ambas fuentes y se establece una relación lógica que se explicita	Se evidencia la reformulación de información y el establecimiento de una relación lógica explícita	Se evidencia la reformulación de información y el establecimiento de una relación, pero no es explícita	Se evidencia la reformulación de información, pero la relación establecida no es lógica	El texto producido impide la evaluación del criterio porque no cumple la extensión mínima o no hay evidencias de reformulación o establecimiento de una relación lógica
Puntaje	10	6	4	0

¿Qué actividades de aprendizaje se proponen?

Sesión n. ° 1 (90 minutos)	
<p>Los estudiantes aplican...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrategias globales para comprender fragmentos de una fuente primaria y secundaria - estrategias de monitoreo para evaluar el nivel de comprensión de ambos fragmentos 	<p>Materiales y recursos</p> <p>a) Fragmentos fuentes primarias:</p> <p>(1) Comunicado del rey Fernando VII, Valencia, 25 de abril de 1814. En: Viva el Rey. Gazeta del Gobierno de Chile, 22 de diciembre de 1814</p> <p>(2) Acta de Independencia de Chile, 12 de febrero de 1818 en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.</p> <p>b) Fragmento fuente secundaria Jocelyn-Holt, A. (2009). La independencia de Chile: Tradición, modernización y mito. Santiago. De Bolsillo.</p> <p>c) PPT Herramienta de contextualización histórica</p> <p>d) PPT estrategias globales de comprensión y de monitoreo</p>
<p>Inicio</p> <p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>plantea</i> el objetivo y la ruta de aprendizaje de la sesión y <i>explica</i> la diferencia entre una fuente primaria y una secundaria - <i>solicita</i> leer la fuente primaria 1 de manera individual y <i>formula</i> preguntas acerca de la percepción del nivel de comprensión de los estudiantes - <i>genera</i> una reflexión acerca de las complejidades de la fuente primaria leída 	
<p>Desarrollo</p> <p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>modela</i> la lectura de la fuente primaria 1, es decir, aplica estrategias globales, mientras verbaliza los procesos cognitivos llevados a cabo, las decisiones tomadas y las conclusiones a partir de lo leído. - <i>aplica</i> la <i>herramienta de contextualización histórica</i> a la fuente primaria modelada. De este modo contesta las preguntas que considera relevantes para entender la fuente. - <i>genera</i> una reflexión acerca de las diferencias en los niveles de comprensión de la fuente primaria antes y después de aplicar la herramienta de contextualización - <i>guía</i> la lectura colectiva de la fuente secundaria de Jocelyn-Holt, para ello recuerda las estrategias y pasos seguidos <p>Los y las estudiantes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aplican</i> junto al docente, las estrategias globales de comprensión a la fuente secundaria y la <i>herramienta de contextualización histórica</i> a la fuente secundaria <p>El docente...</p>	

- *modela* cómo establecer la relación de las fuentes, considerados los fragmentos e ideas en que se basa la conexión realizada

Cierre

Los y las estudiantes...

- *leen* individualmente la fuente primaria 2, responden preguntas acerca de su contenido global y la relacionan con la fuente primaria 1, a modo de ticket de salida.
- *responden* una pregunta acerca de su propio proceso de aprendizaje (metacognición), por ejemplo, ¿qué se me dificulta al momento de aplicar las estrategias globales?, ¿por qué?

Sesión n. ° 2 (90 minutos)

Los estudiantes aplican...

- estrategias locales para comprender fragmentos de una fuente primaria y secundaria
- estrategias de monitoreo para evaluar el nivel de comprensión de ambos fragmentos

Materiales y recursos

- a) Fragmentos de fuentes primarias:
 - (1) Brevísima relación de la destrucción de las Indias por Bartolomé de las Casas (1552). Edición de André Saint- Lu (2003)
 - (2) Tratado de la justa causa de guerra contra los indios por Ginés Sepúlveda (1550). Fondo de cultura económica, México
- b) Fragmento de fuente secundaria: Todorov, T. (2007). La conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI editores.
- c) PPT estrategias locales

Inicio

El docente...

- *plantea* el objetivo y la ruta de aprendizaje de la sesión
- *solicita* leer la fuente primaria 1 de manera individual
- *genera* una reflexión acerca de las complejidades de estudiar fuentes primarias de diferentes períodos históricos

Desarrollo

El docente...

- *modela* la lectura (mediante la verbalización de sus procesos cognitivos) de la fuente primaria 1, a partir de la aplicación de estrategias locales (cómo identificar las ideas principales y secundarias en cada párrafo, analizar los elementos que componen las oraciones para interrelacionarlas, entre otras)

Los y las estudiantes...

- *aplican* la *Herramienta de contextualización histórica* a la fuente primaria 2
- *indagan y aplican* otros materiales y recursos para contextualizar la fuente histórica (por ejemplo, esquemas, fichas de registro, recursos audiovisuales)

<p>- <i>presentan</i> a sus pares los resultados de su contextualización</p> <p>El docente...</p> <p>- <i>guía</i> la lectura colectiva de la fuente secundaria</p> <p>Los y las estudiantes...</p> <p>- <i>aplican</i>, con la colaboración del docente, las estrategias locales de comprensión a la fuente secundaria 2 y la herramienta de contextualización histórica a la fuente secundaria</p> <p>El docente...</p> <p>- <i>modela</i> el establecimiento de la relación de las fuentes. Se enfatiza la relación es causa-consecuencia, por su importancia para el desarrollo del pensamiento histórico.</p>
<p>Cierre</p> <p>Los y las estudiantes...</p> <p>- <i>leen</i> ambas fuentes y <i>representan</i> visualmente la relación, a modo de ticket de salida</p>

Sesión n. ° 3 (90 minutos)	
<p>Los estudiantes aplican...</p> <p>- estrategias de integración de fuentes primarias y secundarias</p> <p>- estrategias de monitoreo para evaluar el nivel de comprensión de ambos fragmentos</p>	<p>Materiales y recursos</p> <p>a) Fragmentos de fuentes primarias:</p> <p>(1) Marx, K. (1867). El capital. Editorial Progreso.</p> <p>(2) Carta del soldado Laurie Rowlands a su esposa (1918) en Béjar, M. (2011). Historia del siglo XX. Buenos Aires: siglo XXI</p> <p>b) Fragmentos de fuentes secundarias:</p> <p>(3) Hobsbawm, E. (1968). Industria e imperio: Una historia económica de Gran Bretaña desde 1750. Editorial Ariel S.A.</p> <p>(4) Renouvin, P. (1990). La primera guerra mundial. Oikos tau S.A.</p> <p>c) PPT con estrategias de integración de fuentes</p>
<p>Inicio</p> <p>El docente...</p> <p>- <i>plantea</i> el objetivo y la ruta de aprendizaje de la sesión</p> <p>- <i>solicita</i> leer la fuente primaria 1 y secundaria 3 de manera individual</p> <p>- <i>genera</i> una reflexión acerca de la integración de fuentes primarias y secundarias</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>El docente...</p>	

- *modela* la construcción de un organizador gráfico para dar cuenta de las relaciones entre la fuente primaria 1 y la fuente secundaria 3 para escribir una *respuesta a una pregunta de prueba*. Para ello, *usa* estrategias de integración como establecer relaciones de causalidad y cambio-continuidad entre las ideas principales de cada fuente, contrastar la visión de los autores respecto al acontecimiento histórico, seleccionar fragmentos de las fuentes que permitan reconstruir el pasado considerando el contexto, entre otras.

- *solicita* la lectura de la fuente primaria 2 y la fuente secundaria 4 de manera individual

Los y las estudiantes...

- *aplican* las estrategias de integración en la construcción de un organizador gráfico- *presentan* a sus pares los resultados de su contextualización

Cierre

Los y las estudiantes...

- *responden* preguntas de respecto de la transferencia del aprendizaje de las estrategias de integración de fuentes

Sesión n. ° 4 (90 minutos)

Los estudiantes aplican...

- estrategias de planificación y textualización

Materiales y recursos

a) Fragmentos de fuentes primarias:

(1) Marx, K. (1867). El capital. Editorial Progreso.
 (2) Carta del soldado Laurie Rowlands a su esposa (1918) en Béjar, M. (2011). Historia del siglo XX. Buenos Aires: siglo XXI

b) Fragmentos de fuentes secundarias:

(3) Hobsbawm, E. (1968). Industria e imperio: Una historia económica de Gran Bretaña desde 1750. Editorial Ariel S.A.

(4) Renouvin, P. (1990). La primera guerra mundial. Oikos tau S.A.

c) PPT con estrategias de planificación y textualización

Inicio

El docente...

- *plantea* el objetivo y la ruta de aprendizaje de la sesión

- *formula* preguntas acerca de los procesos de planificación, textualización y revisión de los estudiantes (por ejemplo, a través de www.mentimeter.com)

Desarrollo

<p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>modela</i> la escritura de un ejemplar de <i>respuesta a pregunta de prueba</i>, a partir de las fuentes 1 y 3 y el organizador gráfico creado de la sesión anterior. Utiliza para ello estrategias de planificación (seguimiento de instrucciones y ejemplos modélicos, organización de los párrafos por redactar y uso de palabras clave) y textualización (expansión oracional y paráfrasis) <p>Los y las estudiantes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aplican</i> con la colaboración del docente las estrategias de planificación y textualización para escribir una <i>respuesta a una pregunta de prueba</i>, utilizando la fuente primaria 2 y la fuente secundaria 4
<p>Cierre</p> <p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>dirige</i> el espacio de comentarios de los pares <p>Los y las estudiantes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>socializan</i> los ejemplares escritos - <i>comentan</i> los textos de sus pares

Sesión n. ° 5 (90 minutos)	
<p>Los estudiantes aplican...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrategias de revisión y edición 	<p>Materiales y recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) PPT con estrategias de revisión y edición
<p>Inicio</p> <p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>plantea</i> el objetivo y la ruta de aprendizaje de la sesión - <i>pregunta</i> qué conceptos los estudiantes asocian a los procesos de revisión (por ejemplo, a través de nube de tags) 	
<p>Desarrollo</p> <p>El docente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>modela</i> la revisión y edición del texto creado la sesión anterior a partir de la integración de la fuente primaria 1 y secundaria 3 a través de estrategias como el uso de herramientas digitales de revisión (por ejemplo Estilector y ChatGPT) <p>Los y las estudiantes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aplican</i> con la colaboración del docente las estrategias de revisión y edición al texto creado la sesión anterior a partir de la integración de la fuente primaria 2 y secundaria 4 	
Cierre	

Los y las estudiantes...

- *presentan* los cambios realizados en sus textos tras la aplicación de las estrategias de revisión y edición y leen el producto final El docente...
- *conduce* una valorización del proceso completo

CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Carolina Chávez Preisler

Profesora Asociada Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

1. INTRODUCCIÓN

Los propósitos de la enseñanza de la historia han transitado desde el nacionalismo hacia la formación de una ciudadanía participativa y democrática (Carretero, 2007; Plá, 2014). Un proceso que es coherente con las transformaciones historiográficas de las últimas décadas, fundamentalmente, la nueva historia y el giro lingüístico (Aurel y Burke, 2015). Pagés y Santisteban (2018), desde una perspectiva contemporánea, señalan que la enseñanza de la historia tiene como propósito desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica de la ciudadanía, a través del análisis crítico del pasado. Sin embargo, y según se indica en algunas investigaciones en didáctica este tránsito y estas transformaciones no se aprecian claramente en las prácticas de aula (Chávez, 2020; Ibagón y Minte, 2019; Toledo et al., 2015), dado que se perpetúa una enseñanza tradicional. Un aspecto, que puede explicar el predominio de estas prácticas tiene relación con que las concepciones de enseñanza de la historia no son resignificadas durante la Formación Inicial del profesorado o son resistentes al proceso formativo.

En la literatura especializada se han descrito las prácticas tradicionales, las contemporáneas y las de transición. Las prácticas tradicionales son aquellas en que el profesorado tiene un rol protagónico, se sustentan historiográficamente en el positivismo, los temas más recurrentes son guerras o revoluciones. Las prácticas contemporáneas, son opuestas a las tradicionales, el o la docente es un facilitador(a), se sustentan historiográficamente en la escuela de los Annales, se incorporan temas sociales, culturales, económicos y protagonistas populares permitiendo el desarrollo del Pensamiento Histórico (Toledo, et al., 2010). Las prácticas en transición son aquellas en las que hay características tradicionales y contemporáneas. Tradicionales como por ejemplo el predominio de la clase expositiva o de temas políticos y grandes personajes, no obstante, se advierten indicios de una transición hacia prácticas contemporáneas por ejemplo participación del estudiantado en clases, inclusión de mujeres e indígenas y/o la reflexión sobre temas sociales y culturales (Chávez, 2020).

Enseñar la historia de forma tradicional, contemporánea o en transición depende de múltiples factores, algunos de ellos: el proceso de formación inicial y las herramientas que adquiere el profesorado para ejercer su labor profesional, las competencias disciplinares, didácticas y pedagógicas que desarrolle el profesorado, y las concepciones que se tengan sobre la enseñanza de la disciplina. Se entiende por concepciones aquellas creencias, significados o preferencias que influyen en la manera de actuar de las personas (Yilmaz, 2008).

Esta investigación tiene como propósito describir un cuestionario para conocer las concepciones de enseñanza de la historia. Lo que forma parte de un proyecto FONDECYT N°3230331 denominado “Enseñanza de la Historia en Centros de Práctica”. La investigación surge de un problema que se observa en la Formación Inicial y que consiste en que es común, que formadores de formadores reconozcan de manera subjetiva las concepciones de enseñanza del estudiantado. Sin embargo, no existen instrumentos cuantitativos que permitan objetivarlas y contar con información estadística para poder resignificar o fortalecer estas concepciones.

Es relevante conocer las concepciones de enseñanza del profesorado porque influyen en la forma en cómo se enseña la disciplina y permiten advertir resistencias pedagógicas o disciplinares que pueden influir en el desarrollo del pensamiento histórico.

Las concepciones o percepciones sobre la enseñanza o el aprendizaje de la historia es un tema que ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Para el caso de Chile, un ejemplo es la tesis doctoral de Valencia (2014). La autora desarrolla su investigación en la Universidad de Santiago de Chile, participaron 5 profesores y profesoras en formación y se propone indagar en las representaciones del estudiantado sobre la enseñanza de la historia y sus relaciones con el ejercicio de la docencia. Concluye que hay una dicotomía entre sus representaciones y sus prácticas de aula. Las representaciones del profesorado responden a un perfil crítico en que declara enseñar historia para la comprensión de la realidad social y el desarrollo del pensamiento crítico, pero sus prácticas de enseñanza son tradicionales porque hay un rol preponderante de la figura del docente en la construcción del saber histórico.

Otros ejemplos en los que se investigan las concepciones o representaciones de la enseñanza o el aprendizaje de la historia corresponden a las investigaciones de Cosme et al. (2018) o Sánchez et al. (2020). En Cosme et al. (2018) se aplica un cuestionario y se analizan los recuerdos sobre cómo se les enseñó historia a 293 estudiantes de la Universidad de Murcia. Sánchez et al. (2020) indagan, a través de un cuestionario, las percepciones sobre la enseñanza de la historia del profesorado de primaria y secundaria en España.

La presente investigación es mixta y en ella se describe el proceso de elaboración y validación de un cuestionario cuyo objetivo es reconocer las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación. El cuestionario ha sido elaborado en tres fases considerando las indicaciones de Rodríguez y Fernández (2015), Román-López (2017), Ruiz (2009). En la primera fase se planteó el objetivo de la investigación, en la segunda se construyeron las dimensiones, indicadores y preguntas, y en la tercera fase se validó el contenido a través del juicio de expertos. En los resultados se describen cada una de las fases, se exponen las dimensiones e indicadores, se presentan los índices de validación y se expone el instrumento final.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Formación Inicial y Enseñanza de la Tradicional, Contemporánea y en Transición

La Formación Inicial Docente en Chile, ha vivido un proceso de transformaciones aceleradas desde fines de la década de los 90, a consecuencia de que se ha puesto en tela de juicio la calidad del proceso formativo y del ejercicio docente (Ávalos, 2014). Estas transformaciones se ven reflejadas en diversas políticas públicas que intentan fortalecer la Formación Inicial. Por ejemplo, la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, la aplicación de pruebas estandarizadas y la creación de los estándares de formación inicial docente, son sólo algunas de las medidas implementadas (Quintana et al., 2018). Las medidas han contribuido a subsanar tensiones de la Formación Inicial, por ejemplo: la acreditación de los programas o la instalación de prácticas tempranas y progresivas (Quintana et al., 2018; Ruffinelli, 2017). Sin embargo, aún quedan desafíos pendientes.

En la literatura especializada es posible identificar algunos de ellos, los que responden a realidades particulares y no a una realidad nacional. Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023) señalan que en la Formación Inicial se replica un modelo de formación tradicional en el que se fragmentan los saberes disciplinares. A lo que Quintana et al. (2018) agregan que esta fragmentación se da fundamentalmente entre la ciencia de referencia y las asignaturas pedagógicas o de educación, puesto que el profesorado en formación no logra generar vínculos significativos entre la teoría y la práctica. Misma situación que advierte Cisterna (2011). Por lo cual podría tratarse de una tensión persistente en la formación del profesorado.

Las investigaciones de Arrepol (2019), Andrade y Finocchio (2007), Bravo et al. (2018), Coudannes (2010) o Valdez y Turra (2017) dan cuenta de algunos elementos, que desde la didáctica de la historia, podrían explicar esta situación. Uno de ellos tiene relación con que el profesorado en formación valora más y le otorga mayor dedicación a la historia que a la enseñanza de la historia. Otro elemento, es que se piensa que la mejor forma de enseñar y aprender es a través de una clase expositiva, porque es así cómo ellos y ellas han aprendido historia. Ante, estas creencias que son persistentes, el profesorado piensa que lo que se aprende en Didáctica sirve muy poco para enseñar en los centros de práctica. En consecuencia, reproducen y perpetúan una enseñanza tradicional.

Sin embargo, las investigaciones en Didáctica de la Historia también permiten reconocer que existen prácticas educativas contemporáneas o renovadas, en que el profesorado en formación o en ejercicio logra superar estas tensiones y llevar a cabo una enseñanza transformadora. Algunos ejemplos son los que se exponen en Cartes y Chávez (2024) en que se propone una enseñanza basada en problemas históricos, Meneses (2020) en que se destaca la importancia de la memoria y la experiencia histórica, VanSledright (2011) donde se da relevancia a la investigación a través de preguntas históricas.

Para la construcción del cuestionario, fue necesario describir epistemológicamente las prácticas de enseñanza tradicional y las prácticas de enseñanza contemporáneas. Esta descripción se realizó a través de una revisión documental en la que se recopilaron las principales características didácticas y pedagógicas de cada categoría. Las prácticas en transición han sido descritas recientemente (Chávez, 2020) y no existen evidencias documentales suficientes para abordarlas teóricamente. Lo que se espera, es poder hacerlo a través del análisis estadístico de las respuestas del cuestionario. Ello permitirá reconocer cuáles son las variables que transitan, a partir de una valoración intermedia, entre la enseñanza tradicional y la enseñanza contemporánea.

La enseñanza tradicional, es una práctica que se sustenta historiográficamente en el positivismo y en la teoría conductista del aprendizaje. Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia es un relato “desde la Prehistoria hasta nuestros días centrado en personajes políticos y en avatares militares” (Trepát, 1995, p.136). Aquí, él o la docente tiene un rol protagónico en la enseñanza y en el aprendizaje porque es poseedor(a) del conocimiento y una fuente de información, casi única, para el estudiantado. Es por ello que el contenido y la erudición cobran gran importancia (Valdez y Turra, 2017). La finalidad de esta enseñanza es que el estudiante memorice fechas, hechos y datos (Gazmuri y Toledo, 2009; Toledo et al., 2010). Una enseñanza de tipo tradicional tiene como consecuencia un menor desarrollo del pensamiento histórico. Rivero et al. (2023) señalan que pese a que las disposiciones ministeriales de los últimos años en España han promovido que los estudiantes de primaria y secundaria han de desarrollar el pensamiento histórico, esto no ha tenido los efectos deseados. Desarrollan una investigación en la que participan 213 estudiantes de primaria y secundaria en Zaragoza y en la que se concluye que existen diferentes niveles de conocimiento y comprensión del pensamiento histórico y crítico, pero limitados. Un elemento que podría explicar estos resultados son las prácticas tradicionales de enseñanza del profesorado.

La enseñanza contemporánea de la historia se sustenta historiográficamente en la nueva historia y en la teoría constructivista del aprendizaje. Desde esta perspectiva la historia es una construcción y una interpretación en la que es relevante abordar temas o procesos que contribuyan a explicar cómo surgió el presente desde el pasado, a comprender la sociedad y desarrollar habilidades para vivir (Stearn, 2004). Todo esto para que el estudiantado se sienta parte del presente histórico Carretero y Borrelli (2012). Desde esta perspectiva de enseñanza el profesorado facilita el aprendizaje y construye espacios para que el estudiantado pueda por sí mismo construir y tomar perspectiva crítica frente a la historia (Miralles et al., 2023). La finalidad de esta enseñanza es que el estudiantado desarrolle el pensamiento histórico y sea agente activo en la construcción de una ciudadanía democrática (Carretero, 2023).

En la tabla 1, que se presentará en el apartado de resultados se expone la matriz teórica del cuestionario. En ella se identifican dos grandes dimensiones: enseñanza tradicional y enseñanza contemporánea. Cada dimensión tiene dos subdimensiones: concepciones didácticas conformada por propósitos de la enseñanza de la historia y desarrollo del pensamiento histórico y concepciones

pedagógicas conformada por metodologías, rol del profesorado y rol del estudiantado. La matriz teórica permite describir en detalle las características de la enseñanza tradicional y contemporánea.

2.2. Concepciones sobre la enseñanza de la Historia

Las concepciones sobre la enseñanza de la historia es un aspecto que se ha investigado desde la didáctica, la psicología y la educación. Yilmaz (2008) señala que estas investigaciones han abordado las relaciones entre las concepciones y métodos de enseñanza, las concepciones sobre la historia, la relación entre antecedentes disciplinarios y prácticas de aula y/o las concepciones sobre el pensamiento histórico. Se entiende que una concepción es una representación cognitiva sobre un ámbito en específico, la cuál ha sido construida a través de la experiencia y es el resultado de la educación formal (Vilanova et al., 2007). Son construcciones mentales, que representan la realidad y guían el pensamiento y la acción. Específicamente las concepciones de enseñanza influyen en los juicios y decisiones curriculares y pedagógicas (Yilmaz, 2008).

En la literatura especializada aparecen como sinónimos los conceptos de creencias, percepciones, representaciones y concepciones. Yilmaz (2008) aclara que las concepciones abordan las creencias y es un término utilizado con mayor frecuencia en investigación. Además, Morales et al., (2003) indican que las concepciones pueden ser medibles a través de cuestionarios con escala de Likert. En consecuencia, se utiliza como constructo de esta investigación el concepto de concepciones.

Peck y Seixas (2008) (citando las investigaciones de Osborne 2004 y 2006) reconocen tres concepciones sobre lo que significa enseñar y estudiar historia. Una de ellas es la concepción que se relaciona con la narrativa cuyo objetivo es transmitir información sobre la construcción de la nación. La segunda consiste en analizar problemas contemporáneos utilizando el pasado y el contexto histórico. Mientras que la tercera concepción se caracteriza por la relevancia que se le otorga a que el estudiantado pueda poner en práctica el método de investigación histórica para comprender el pasado.

En las concepciones sobre la enseñanza de la historia intervienen múltiples factores, sin embargo, el que más se repite tiene relación con la forma cómo se ha aprendido la historia y otras asignaturas de la formación universitaria. Audigier (2001) señala que el profesorado ha aprendido la disciplina expositivamente y con escasas oportunidades de intervención. A lo que Toledo et al. (2015) agregan que se valora el aprendizaje memorístico y el saber entendido como una acumulación de información. Estas conclusiones también han sido planteadas en las investigaciones de Chávez (2022), De Val (2006), o Valdez y Turra (2017).

Cosme et al. (2018) analizan los recuerdos del profesorado en formación sobre los métodos de sus docentes durante la etapa escolar. Así señalan que el 90% del profesorado declara que la lección magistral fue el método más utilizado por sus docentes, el 65% declara que su rol como estudiante fue tomar apuntes y un 95% señaló que el principal instrumento de evaluación fue el examen. Los autores

concluyen que la mayoría de los recuerdos se vinculan a una enseñanza tradicional de la historia. Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023), agregan que los cambios curriculares que se están produciendo en la Formación Inicial deberían “promover un quiebre de las concepciones de enseñanza del estudiantado. Concepciones que son consecuencias de sus 12 años de escolarización y que provocan que no logren cuestionar que la forma en cómo aprendieron y cómo se les enseñó no es del todo coherente con las necesidades actuales” (p.49).

Vilanova et al. (2007), Yilmaz (2008) y Sanchez et al., (2020), también desarrollan investigaciones sobre concepciones o percepciones de enseñanza del profesorado. Vilanova et al. (2007) investigan las concepciones de enseñanza del profesorado en formación de diferentes carreras universitarias. Reconocen tres categorías: una enseñanza directa en la que se entiende que el aprendizaje es una copia fiel de la enseñanza; una enseñanza interpretativa en la que el aprendizaje es una copia fiel de la enseñanza, pero en él interviene de manera activa el estudiantado; finalmente una enseñanza constructiva en la que el proceso de enseñanza permite la transformación de los saberes del estudiantado y por ello es imprescindible su participación activa. Concluyen que las concepciones del profesorado transitan entre la teoría interpretativa y constructiva, ya que, se prioriza el desarrollo de habilidades por sobre el contenido, destacando el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Yilmaz (2008) lleva a cabo una investigación cualitativa con profesores en formación y en ejercicio. Su propósito es analizar las concepciones de la historia de estos participantes. En la investigación concluye que existen concepciones en que se concibe la historia sólo como el pasado y otras en que se concibe como interpretación. Las predominantes son aquellas en que la historia son sólo recuentos de hechos del pasado, una de las posibles causas que identifica la autora tiene relación con el saber epistemológico e historiográfico.

Sánchez et al. (2020) llevan a cabo una investigación que tiene como propósito conocer cómo perciben los profesores la forma en la que enseñan historia al alumnado. Concluyen que los ítems que se vinculan con la enseñanza tradicional de la disciplina son los que obtienen menores puntuaciones, por ejemplo “mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos” o “es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia e aquello que yo les proporcione” (p.62).

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación es mixta porque en ella se exponen las etapas de construcción de un cuestionario y su fase de validación. La fase cualitativa corresponde al planteamiento del problema, a la documentación teórica que permite estructurar las dimensiones, subdimensiones y categorías, y al análisis de los comentarios cualitativos de la etapa de validación. La fase cuantitativa corresponde a la validación del contenido del cuestionario, a través del juicio de expertos(as) y de los indicadores de suficiencia, claridad y relevancia (Hernández et al., 2015). Además de un ítem de comentarios cualitativos del instrumento. Los indicadores

cuantitativos permitieron calcular la validez del contenido a través del coeficiente V de Aiken, según se indica en Galicia et al. (2017) y Merino y Livia (2009). El índice de validez se determinó en 0.80, por lo tanto, los ítems que estén bajo este valor serán eliminados del instrumento.

El objetivo del cuestionario es reconocer las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación en universidades chilenas. Se estima que en el país alrededor de 30 centros universitarios dictan la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo la región Metropolitana el área donde se concentra la población (MINEDUC, 2018). El cuestionario se aplicará aproximadamente al 20% de la población, específicamente, al profesorado que se encuentra en el cuarto año de la carrera (penúltimo semestre de formación). El muestreo será intencional y por conveniencia (Flick, 2015).

El instrumento ha sido elaborado en tres fases considerando las indicaciones de Rodríguez y Fernández (2015), Román-López (2017) y Ruiz (2009). Estas fases se describen en los resultados de este artículo. El instrumento consta de 40 ítems, 20 de ellos dan cuenta de las concepciones tradicionales y los 20 restantes de las concepciones contemporáneas. Los ítems han sido construidos a partir de afirmaciones a las que los y las participantes responderán indicando el grado de acuerdo, así cada respuesta tendrá un valor numérico (Morales et al., 2003) del 1 al 5, donde 1 será muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

Los y las expertas que participaron en la validación del instrumento fueron 3 doctoras y 1 doctor en didáctica de la historia. Además de 1 doctora y 1 doctor en educación, expertos en metodología cualitativa y análisis estadísticos. En total 6 personas.

4. RESULTADOS

En la primera etapa de construcción del instrumento se ha definido el objetivo de reconocer las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación en universidades chilenas.

En la segunda etapa se han definido las dimensiones, subdimensiones y categorías que permitieron construir los ítems del cuestionario. Esto se ha realizado considerando las variables que están presentes en el objetivo y la teorización de dichas variables. La matriz teórica de la construcción del instrumento que da cuenta de las concepciones de enseñanza de la historia tradicional y contemporánea se expone en la *tabla 1*.

Dimensión/ Subdimensión	Categoría	Teoría
<i>Enseñanza Tradicional /</i>	<i>Propósitos de la Enseñanza de la Historia</i>	El propósito de la enseñanza de la historia es fortalecer la identidad nacional (Gazmuri y Toledo, 2009)

<p>Concepciones Didácticas</p>		<p>El aprendizaje de la historia es una acumulación de fechas y datos (Fuster et al., 2016)</p> <p>La explicación histórica es descriptiva y le da importancia a abordar todos los contenidos (Pagés, 1994)</p> <p>La explicación histórica se basa en hechos y procesos sin incluir perspectivas de protagonistas, es decir, no es una historia humanizada (Massip, 2023).</p> <p>Se representa la historia considerando los ámbitos políticos y/o económicos (Braudel, 2002 a; Burke, 1993)</p> <p>La historia se presenta como una verdad acabada, el pasado ya pasó y no podemos hacer nada (Barton y Levstik, 2004)</p>
	<p>Desarrollo del Pensamiento histórico</p>	<p>Temporalidad</p> <p>La historia sólo aborda el pasado (Braudel, 2002; Fontana, 2013; Torres, 2001b)</p> <p>El tiempo histórico que se enseña es lineal (Torres, 2001b)</p> <p>Se otorga gran importancia a la cronología y a la datación (Torres, 2011b)</p> <p>Uso e interpretación de fuentes</p> <p>Las fuentes que sirven para la reconstrucción histórica son sólo las escritas y oficiales (Burke, 1993; Aurell y Burke, 2015)</p> <p>Hay un predominio de las fuentes escritas y audio visuales (Hassani, 2005)</p> <p>Las fuentes se utilizan para extraer información explícita (Wineburg, 2001; Domínguez, 2015)</p> <p>Perspectiva Histórica</p> <p>Se utiliza solo la perspectiva de hombres, militares, políticos y de elite (Barton, 2010; Pagés y Massip, 2016)</p> <p>Se evita vincular con la historia con las emociones y los sentimientos dado que son elementos subjetivos (Burke, 1993)</p> <p>Causas y Consecuencias</p>

Enseñanza Tradicional / Concepciones Pedagógicas		<p>Se nombran y describen las causas y las consecuencias de un proceso (Chapman y Woodcock, 2006)</p> <p>Predominio de la explicación mono causal (Le Goff, 1992) y centrada en temas políticos.</p> <p>Dimensión Ética</p> <p>No hay un cuestionamiento de los temas éticos (juicio ético) que han pasado en la historia (Ramírez y Pagés, 2019; Chávez y Pagés, 2022)</p> <p>En la explicación histórica no se establecen vínculos con los valores éticos y democráticos de la enseñanza de la disciplina (Ramírez y Pagés, 2019; Chávez y Pagés, 2022)</p>
	Metodologías	Predominio de la clase expositiva con o sin participación del estudiantado (Gazmuri y Toledo, 2009)
	Rol del estudiantado	El estudiantado tiene un rol pasivo y cuyo propósito fundamental es recepcionar y memorizar información (Gazmuri y Toledo, 2009)
	Rol del docente	El docente se percibe así mismo como el instructor del aprendizaje del estudiante (es él la fuente de su conocimiento y aprendizaje, el estudiante no aprende si yo no lo enseño) (Gazmuri y Toledo, 2009)
Enseñanza Contemporánea/ Concepciones Didácticas	Propósitos de la enseñanza de la Historia	<p>El aprendizaje de la historia es la comprensión del método del historiador, es decir, el proceso a través del cual los y las historiadoras escriben la historia (Fuster et al., 2016; Santisteban y Pagés, 2016; Pagés, 2018)</p> <p>El propósito de la enseñanza de la historia es formar ciudadanías críticas que defiendan la Democracia y los Derechos Humanos (Pagés, 2018)</p>

		<p>La explicación histórica es interpretativa, analítica y busca significar la realidad (Barthes, 1987)</p> <p>Se problematiza la enseñanza de la historia a través de problemas o preguntas históricas (Cartes y Chávez, 2024)</p> <p>Se representa la historia considerando los ámbitos político, económico, social y/o cultural (Braudel, 2002; Burke, 1993)</p> <p>La historia es una construcción del pasado, por ende no representa todo lo que ocurrió. El o la historiadora interpretan el pasado y nosotros podemos intervenir en el futuro (Barton y Levstik, 2004)</p>
	<p><i>Desarrollo del Pensamiento Histórico</i></p>	<p>Temporalidad</p> <p>La historia aborda el pasado, el presente y el futuro (Braudel, 2002; Torres, 2001b)</p> <p>El tiempo histórico que se enseña es simultáneo y en espiral (Torres, 2001b)</p> <p>Se otorga gran importancia diversos operadores temporales simultaneidad, contemporaneidad, cronología (Torres, 2011b)</p> <p>Se considera la articulación de la corta, mediana y larga duración (Braudel, 2002)</p> <p>Uso o Interpretación de Fuentes</p> <p>Las fuentes que sirven para la reconstrucción histórica son escritas, orales, imágenes, vestigios arqueológicos (Burke, 1993; Aurell y Burke, 2015) y en la enseñanza es relevante la diversificación en el uso de fuentes escritas, audiovisuales, icónicas, materiales, testimonios (Chávez, 2020)</p> <p>Las fuentes se utilizan para analizar y contrastar información (Wineburg, 2001; Domínguez, 2015)</p> <p>Perspectivas</p> <p>Se utilizan diversas perspectivas, fundamentalmente, se incluyen grupos subalternos y hay una humanización de la historia (Massip y Pagés, 2023)</p>

Enseñanza Contemporánea/ Concepciones Pedagógicas		<p>Para la comprensión histórica también cobran relevancia las emociones y los sentimientos. Estos se pueden inferir de las fuentes históricas (Aurell y Burke, 2015; Latapí y Pagés 2018)</p> <p>Causas y Consecuencias</p> <p>En la explicación se incorporan múltiples causas y consecuencias, estableciendo una jerarquía (Seixas y Morton, 2013)</p> <p>Se vinculan las causas y las consecuencias con el cambio (Seixas y Morton, 2013)</p> <p>Se consideran las causas políticas, económicas, sociales y/o culturales de un proceso (Barton, 2010)</p> <p>Dimensión Ética</p> <p>Hay un cuestionamiento de los temas éticos (juicio ético) que han pasado en la historia. Se juzgan considerando la temporalidad (Chávez y Pagés, 2022; Ramírez y Pagés, 2019; Seixas y Morton, 2013)</p> <p>En la explicación histórica sí se establecen vínculos con los valores éticos de la enseñanza de la disciplina por ejemplo: Democracia, defensa de los derechos humanos, verdad, justicia, tolerancia, libertad (Ramírez y Pagés, 2019; Chávez y Pagés, 2022)</p>
	Metodologías	Diversificación de las metodologías de enseñanza, privilegiando metodologías activas (Cosme et al., 2018; Miralles et al., 2023)
	Rol del estudiantado	El estudiantado tiene un rol activo y cuyo propósito fundamental es construir junto con el docente su propio conocimiento (Cosme et al., 2018; Miralles et al., 2023)
	Rol del docente	El docente se percibe así mismo como un facilitador del aprendizaje del estudiantado (Miralles et al., 2023)

Tabla 1. Matriz teórica del cuestionario

La teorización de las categorías permitió construir los ítems del cuestionario. En total se redactaron 40 afirmaciones, 20 de ellas dan cuenta de las concepciones tradicionales y las otras 20 de las concepciones contemporáneas.

En la tercera etapa se envió el instrumento a jueces expertos. Primero a un experto y a una experta en metodología cuantitativa y estadística. Él y ella aportaron valoraciones cualitativas del instrumento, se aplicaron estas correcciones y se envió el instrumento corregido a él y las expertas en didáctica de la historia. Las valoraciones cualitativas de los primeros expertos indicaron que:

- i) había que redactar los ítems considerando el lenguaje de género,
- ii) había que neutralizar los ítems generando que las concepciones tradicionales y contemporáneas midieran lo mismo, así la jueza señala:

Para neutralizar la oración hay que escoger un mismo contenido, que en este caso está marcado por el sujeto. Si en el ítem tradicional se indica: "es muy importante enseñar a mis estudiantes la historia nacional" en el ítem contemporáneo hay que señalar "es muy importante enseñar a mis estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan comprender, analizar y desarrollar el método del historiador/a", entiendo que el mismo contenido corresponde a que es muy importante enseñar a mis estudiantes.

- iii) Evitar redactar los ítems con negaciones, por ejemplo el juez señala "sugiero cambiar la frase "no es relevante" por el concepto "irrelevante", de esa manera se elimina la negación.

También en la tercera fase, se aplicaron las sugerencias del experto y la experta en metodología y se envió el instrumento a él y las expertas en didáctica. Él y ellas evaluaron los ítems considerando los criterios de suficiencia, claridad y relevancia, de los cuales se calculó un promedio. Los resultados obtenidos permitieron calcular la validez del contenido a través del coeficiente *V de Aiken*. Los resultados de la validez del contenido por jueces expertos se exponen en la *tabla 2*.

Ítems	Coeficiente	IC 95% Inferior	IC 95% Superior	Ítems	Coeficiente	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
1	0,88	0,64	0,97	21	1	0,81	1
2	0,88	0,64	0,97	22	1	0,81	1
3	0,81	0,57	0,93	23	1	0,81	1
4	0,88	0,64	0,97	24	1	0,81	1
5	1	0,81	1	25	1	0,81	1
6	1	0,81	1	26	1	0,81	1

7	0,94	0,72	0,99	27	0,94	0,72	0,99
8	0,94	0,72	0,99	28	1	0,81	1
9	1	0,81	1	29	1	0,81	1
10	0,94	0,72	0,99	30	0,94	0,72	0,99
11	0,88	0,64	0,97	31	1	0,81	1
12	1	0,81	1	32	1	0,81	1
13	0,94	0,72	0,99	33	1	0,81	1
14	1	0,81	1	34	1	0,81	1
15	1	0,81	1	35	0,94	0,72	0,99
16	0,94	0,72	0,99	36	0,88	0,64	0,97
17	0,88	0,64	0,97	37	1	0,81	1
18	0,94	0,72	0,99	38	1	0,81	1
19	0,94	0,72	0,99	39	1	0,81	1
20	1	0,81	1	40	0,94	0,72	0,99

Tabla 2. V de Aiken, Validez del contenido

El cálculo de la V de Aiken indica que todos los ítems superan el 0,80 por lo que se consideran válidos para la investigación. El ítem más descendido corresponde al N°3. También cabe destacar que el 55% de los ítems posee una validez de 1.

Los comentarios cualitativos del cuestionario indican algunas sugerencias que se incorporarán en el instrumento que se aplicará al profesorado en formación: la jueza 4 indica que hay que aclarar el constructo de metodologías activas porque podría ser desconocido para el profesorado en formación; la jueza 3 indica que se podría vincular la idea de enseñanza de la historia no sólo a las habilidades, sino también a las competencias; la jueza 1 indica que es necesario diferenciar más los ítems 12 y 13 y que el ítems tres mide un aspecto muy similar al ítems 2; mientras que el juez 2 señala que agregaría en algunos ítems de finalidades de la enseñanza

de la historia el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión de la sociedad.

El instrumento final, después del proceso de validación de contenido quedó conformado por 38 ítems. Se procedió a eliminar el ítem 3 dado el coeficiente de Aiken (a pesar de que está sobre el 0.80) y las valoraciones cualitativas que indican que está evaluando aspectos contenidos en el ítem 2. Además, se eliminó el ítem 26 que era el que reflejaba las características de una enseñanza contemporánea de la historia en oposición al ítem 3. Los 38 ítems que formarán parte del cuestionario final se exponen en los *Anexos*.

5. CONCLUSIONES

En el artículo, se describió el proceso de construcción y validación del contenido de un cuestionario, cuyo propósito consiste en reconocer las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación. El instrumento fue elaborado siguiendo las indicaciones metodológicas de Rodríguez y Fernández (2015), Román-López (2017) y Ruiz (2009). El instrumento inicial contaba con 40 ítems que fueron sometidos a juicio de expertos y expertas a través del coeficiente V de Aiken. Los resultados fueron favorables, ya que todos los ítems tienen una validez superior al 0.80. Sin embargo, considerando el análisis cualitativo del instrumento se optó por eliminar el ítem 3 de concepciones de enseñanza de la historia tradicional y el 26. El ítem 26 se eliminó, a pesar de tener una validez de 1.0, porque es el ítem de concepciones de enseñanza contemporánea opuesto al número 3. Así el cuestionario quedó conformado por un total de 38 preguntas que el profesorado en formación responderá a través de una escala de Likert de 1 a 5, indicando si está en desacuerdo o muy de acuerdo. Se espera, que tras la aplicación del cuestionario sea posible reconocer las variables que intervienen en la concepción de la enseñanza en transición.

Las investigaciones precedentes en las que se han analizado las percepciones o concepciones del profesorado indican que hay una presencia importante de la enseñanza contemporánea (Sánchez et al., 2020 o Vilanova, 2007), a pesar de que sus recuerdos de enseñanza, es decir, de cómo les enseñaron historia y de qué es la historia son tradicionales (Cosme et al., 2018 y Yilmaz, 2008). La proyección de esta investigación es aplicar el instrumento a una muestra significativa de profesores y profesoras en formación lo que permitirá validar el cuestionario. Se piensa que el instrumento puede ser de utilidad para la Formación Inicial Docente porque permitirá reconocer las concepciones de enseñanza, relacionar éstas concepciones con los procesos formativos del profesorado y/o pensar en acciones de mejora. Permitiendo, así como lo señalan Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023) que la Formación Inicial Docente pueda promover un cambio en las concepciones del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G y Finocchio, S. (2007). Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de*

Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán.

- Arrepol, C. (2019). Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 28, 69-80.
- Audigier, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes (pp. 113-137). En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens.
- Aurell, J y Burke, P. (2015). De entresiglos a la década de los setenta: la relación frente al positivismo. En Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P y Soza, F. (2015). *Comprender el pasado, una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. (pp. 237-285). Editorial Akal.
- Barthes, R (1987), El discurso de la historia. En R, Barthes. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (pp.163-177). Paidós.
- Barton, Ky Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bravo, L., Valencia, L., y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En Jara, M y Santisteban (coord.) (2018). *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp.229-240). Universidad Nacional de Comahue, Argentina y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Braudel, F. (2002). *La Historia en busca del mundo*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Burke, P (1993) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Editorial Alianza. Madrid.
- Camus-Camus, J y Vergara-Núñez, J. (2023). Revista Electrónica Educare, 27(1), 1-20.
- Cartes, D y Chávez, C. (2024). Problematicación Histórica y Multitemporalidad para la Enseñanza de la Historia. *Revista Historia Regional*, 52, 1-16
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina. Editorial Paidós-Entornos.
- Carretero, M y Borrelli, M (2012). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M y Castorina, J. (2012) "La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades". Editorial Paidós.
- Carretero, M. (2023). Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza. En I, Bellati., C, Fuentes Moreno., P, Miralles y L, Sánchez (coords). *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática* (pp.83-90). Octaedro.

- Chapman, A. y Woodcock, J. (2006) 'Mussolini's missing marbles: simulating history at GCSE'. *Teaching History*, 124, 17-27.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Chávez, C. (2022). Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII (4), 337-356.
- Chávez, C y Pagès, J. (2022). El pensamiento histórico y la dimensión ética de la historia en narrativas de estudiantes de máster de la Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 69-78). En Bel, J., Colomer, J y Alba, N. (Eds). *Repensar el currículum de ciencias sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tomo II. Tirant humanidades.
- Cisternas, T. (2011) La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados es inexplorados. *Calidad de la Educación*, 35, 131-164.
- Cosme, J., Rodríguez, R y Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3, 975-990.
- Del Val, I. (2015) De lo aprendido a lo enseñado. El camino formativo de una medievalista. En A. Carrillo-Linares. (2015) (Coord). *La historia aprendida y enseñada, reflexiones polifónicas*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, J. (2013). *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Editorial Austral.
- Fuster, C., Sáiz, J y Souto, X., (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En López, R (Ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro* (pp.258-269). Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela.
- Galicia, A., Balderrama, J y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura* 9(2), 42-53.
- Gazmuri, R y Toledo, M. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (2), 155-172.
- Hassani, I. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.

- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2015). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill Educación. México.
- Ibagón, N y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *ZonaPróxima*, 31, 107-131.
- Latapí, P y Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & Asociados*, 27, 108-117.
- Le Goff, J. (1992). *Recerca e insegnamento della storia*. ILI Editore.
- Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Meneses, B. (2020). El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias con sus prácticas con la historia oral. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Merino, C y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Miralles, P., Rodríguez, R y Gómez, C. (2023). Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y métodos activos. En I, Bellati., C, Fuentes Moreno., P, Miralles y L, Sánchez (coords). *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática*. Octaedro, pp. 225-234. MINEDUC (2018). Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017.
- Morales, P., Urosa, B y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Editorial La Muralla.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 8-51
- Pagès, J y Santisteban, A (2018) *La enseñanza de la Historia. En Historia y Memoria*, 17, 11-16.
- Peck, C & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canada Journal of Education*. 31/4, 1015-1038.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Opción, revista e ciencias sociales*, 34(86) 450-480.
- Ramírez, J y Pagès, J (2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica? Joao, M y Dias, A. (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del*

- profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (pp.787-796) Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa: AUPDCS-ESELX.
- Rodríguez, J y Fernández, M. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1), 71-98.
- Román-Lopez, A. (2017). El cuestionario de encuesta. Criterios prácticos para su elaboración. En M.B. Castro y M.C. Zeballos. (Eds). *Aportes prácticos para la investigación social*. ISEAT.
- Ruffinelli, A., Cisterna, T y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 96-110.
- Sánchez, R., Campillo, J y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 57-76.
- Santisteban, A y Pagès, J (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M y Funes, G (Comp) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales* (pp.63-86).
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Stearns, P. (2004) *Thinking History*. Estados Unidos. American Historical Association.
- Toledo, M., Gazmuri, R y Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Íber*, N°63. (Pp. 77-92).
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R y López-Falcal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Estudios Sociales*, 52, 119- 133.
- Torres, P (2001a) *La enseñanza del tiempo histórico*. Proyecto didáctico Quirón. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Torres, P (2001b) *didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepát, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia, los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]
- Valdés, M y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32.

- Vilanova, S., García, M y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- VanSledright, B. (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On *Practices, Theories, and Policy*. Routledge.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *Journal of Educational Research*

ANEXOS

Concepciones Didácticas: Propósitos de la Enseñanza de la Historia

1. La enseñanza de la historia ha de permitir que el estudiantado conozca la historia nacional, fundamentalmente, las guerras y próceres patrios
2. La enseñanza de la historia ha de estar orientada a que el estudiantado pueda recordar y memorizar fechas, datos y protagonistas
3. Las y los estudiantes han de ser considerados como seres históricos cuando aprenden historia
4. La enseñanza de la historia facilita al estudiantado comprender que lo que se sabe del pasado es una construcción y no representa todo lo que en él ocurrió, por ello existen interpretaciones históricas.
5. La enseñanza de la historia facilita al estudiantado conocer hechos y procesos que ya ocurrieron y que hoy en día son irreversibles
6. Los y las estudiantes aprenden historia, pero no son seres históricos
7. La enseñanza de la historia ha de estar orientada a formar ciudadanías críticas que puedan actuar en el mundo en que viven en defensa de los DDHH, la Democracia y la Justicia Social
8. La enseñanza de la historia ha de permitir que el estudiantado desarrolle habilidades que le permitan comprender, analizar y desarrollar el método del historiador(a)

Concepciones Didácticas: Desarrollo del Pensamiento Histórico

9. En la enseñanza de la historia se han de considerar sólo los hechos y procesos del pasado
10. En la enseñanza de la historia es útil incluir diversas fuentes: escritas, audiovisuales, icónicas, materiales y testimonios, por ejemplo.
11. La enseñanza de la historia se fortalece cuando se incluyen procesos y perspectivas de algunos protagonistas como políticos y militares
12. En la enseñanza de la historia se han de considerar los hechos y procesos multi temporalmente, articulándose el pasado, el presente y el futuro de forma multidireccional

13. En la enseñanza de la historia incluir las emociones y los sentimientos propios y de los protagonistas históricos provoca una desconexión y distracción con los contenidos históricos
14. En la enseñanza de la historia es relevante abordar sólo la causa y la consecuencia principal del hecho o proceso histórico
15. Para enseñar la temporalidad es adecuado un tiempo en espiral en el que se expongan relaciones temporales, cambios y continuidades, simultaneidad.
16. En la enseñanza de la historia las fuentes escritas son más útiles que otro tipo de fuentes
17. La enseñanza de la historia se fortalece cuando se incluyen procesos y perspectivas, fundamentalmente, de grupos subalternos y se humaniza la historia.
18. En la enseñanza de la historia es relevante incluir emociones y sentimientos propios y de las y los protagonistas históricos. Esto fortalece el aprendizaje.
19. En la enseñanza de la historia es suficiente que el profesorado identifique y describa brevemente las causas y las consecuencias.
20. En la enseñanza de la historia, el pasado sirve para entender el presente por ello es relevante incluir el cuestionamiento de temas éticos y crímenes del pasado
21. Para enseñar la temporalidad es adecuado, sólo, utilizar líneas de tiempo en las que se incorporen fechas y acontecimientos en orden cronológico
22. Utilizar fuentes en la enseñanza de la historia sirve para que el estudiantado pueda extraer información explícita
23. En la enseñanza de la historia es suficiente que el profesorado no se limite a nombrar y describir las causas y las consecuencias de un proceso, sino, que además establezca relaciones y jerarquías entre estos elementos
24. En la enseñanza de la historia incluir valores como Democracia, DDHH o Justicia es poco trascendente puesto que son abordados en la asignatura de Formación Ciudadana.
25. En la enseñanza de la historia es relevante explicar las múltiples causas y consecuencias que dan origen a hechos y procesos y explicar la compleja interacción entre ellas
26. En la enseñanza de la historia incluir valores como la Democracia, los DDHH o la Justicia es relevante porque contribuye a la formación de una ciudadanía democrática
27. Utilizar fuentes en la enseñanza de la historia sirve para que el estudiantado pueda analizar y contrastar información
28. En la enseñanza de la historia, el pasado no se puede cambiar, por ello es poco relevante incluir el cuestionamiento de temas éticos y crímenes del pasado

Concepciones Pedagógicas

29. Utilizar la metodología expositiva es lo más adecuado para hacer una buena clase de historia y desarrollar una mejor comprensión histórica
30. En la clase de historia el estudiantado no aprende solo leyendo y escuchando, sino también representando situaciones, sintiendo emociones, discutiendo o involucrándose
31. En la clase de Historia lo que el estudiantado aprende con mayor facilidad y profundidad es lo que el profesorado explica.
32. Una buena clase de Historia es aquella en que el profesorado problematiza y analiza los contenidos o genera oportunidades para que sus estudiantes también lo puedan hacer
33. Generalmente los y las estudiantes carecen de conocimientos previos o representaciones sociales sobre los temas, protagonistas o procesos históricos
34. En la clase de Historia lo que el estudiantado aprende con mayor facilidad y profundidad es cuando el docente es un guía del aprendizaje y ellos y ellas tienen la oportunidad de participar activamente
35. Utilizar diferentes metodologías de enseñanza por ejemplo estudio de caso, aprendizaje basado en problemas o en juegos, permite hacer una buena clase de historia y desarrollar una mejor comprensión histórica.
36. En la clase de historia la mejor forma de que los y las estudiantes aprendan es escuchando, leyendo y tomando apuntes
37. Generalmente los y las estudiantes poseen conocimientos previos o representaciones sociales de los temas, protagonistas o procesos históricos
38. Una buena clase de Historia es aquella en la que el profesorado describe hechos y/o procesos históricos y proporciona mucha información a sus estudiantes

RECREACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ARQUEOLÓGICA PARA ENSEÑAR HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mario Corrales-Serrano
María José Merchán
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Estrategias innovadoras en la enseñanza de la Historia

El área de ciencias sociales tiene un gran protagonismo en la etapa de Educación Primaria. Así podemos corroborarlo si observamos su presencia en el currículum de esta etapa, que tiene como uno de sus objetivos principales “Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la Historia y la cultura y profundizar en el conocimiento del medio natural y de las manifestaciones históricas, artísticas y culturales de nuestra comunidad.” (Decreto 107/2022 p. 11). Se puede observar cómo el currículum recoge competencias relacionadas con la enseñanza de la Historia, correspondiente a los grandes períodos de la Historia, personajes y acontecimientos históricos relevantes (Bloque C “sociedades y territorios”).

A pesar de la importancia curricular que estos contenidos y competencias tienen, el análisis del desempeño didáctico de estas materias en la etapa reporta un uso mayoritario de estrategias didácticas vinculadas a metodologías de corte tradicional, en las que el docente acapara la mayor parte del protagonismo y el estudiante frecuentemente se presenta como un actor secundario, receptor de contenidos y competencias. Estas dinámicas frecuentemente provocan la desmotivación y el desinterés del alumnado por el aprendizaje (Martín Ayasta, 2010).

Teniendo en cuenta esta importancia, es necesario avanzar en la aplicación de metodologías que permitan que el alumnado perciba el aprendizaje de estas materias como algo atractivo y motivador (Martín Ayasta, 2010). En este sentido, en los últimos años se están llevando a cabo numerosas iniciativas de aplicación de metodologías activas de aprendizaje de diversa índole, como estrategias motivadoras del aprendizaje (Daher et al., 2022; Hernández et al., 2020; Peralta & Guamán, 2022). Algunos estudios han puesto de relieve cómo la aplicación de la gamificación (Cascañe Gómez, 2018; Segovia & Rubio, 2018; Triguero, 2018), el Flipped Classroom (Gómez-Carrasco et al., 2019; Martínez, 2019), el Aprendizaje Basado en Proyectos (García de la Vega, 2010; Kolmos, 2004) o el Aprendizaje Colaborativo (Aguilar-Loor et al., 2022; León-Ortiz et al., 2023; Rodríguez Martín, 2018) se muestran como estrategias efectivas y con resultados positivos para la enseñanza de la Historia.

En este orden de cosas, una de las estrategias innovadoras interesantes que se han aplicado con efectos positivos para el aprendizaje de contextos históricos es el desarrollo de simulaciones y recreaciones de contextos históricos similares a los reales (Alba Pagán & Requena Jiménez, 2020; Español Solana, 2019; Mañé Orozco et al., 2023). Este tipo de recursos permiten introducir al estudiante en el contexto histórico que se pretende enseñar, consiguiendo generar empatía histórica (Marolla Gajardo et al., 2022; San Martín Zapatero & Ortega-Sánchez, 2020) y potenciando la curiosidad y la motivación para el aprendizaje.

Igualmente, se han llevado a cabo experiencias interesantes de recreaciones relacionadas con el oficio del historiador (Abad Mellizo, 2023; Vargas Álvarez, 2021), y también relacionados con la arqueología (Shanks & McGuire, 2016). Este tipo de experiencias potencian la comprensión del proceso con el que se desarrolla la ciencia histórica, y permiten que el alumnado alcance un mayor nivel de comprensión de contextos históricos.

1.2. La arqueología y la realidad virtual: una interesante combinación para la enseñanza de la Historia

Como se ha reseñado anteriormente, el contacto real con experiencias relacionadas con el oficio del historiador y del arqueólogo, así como experiencias vinculadas con el contacto real con objetos y elementos relacionados con los acontecimientos históricos provocan un gran efecto motivador en el alumnado de cara al aprendizaje de estas materias. En el contexto, son muy interesantes las experiencias que tienen relación con la arqueología, ya que este tipo de proceso provoca una gran curiosidad en el alumnado (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2013), que es dinamizadora del interés y del aprendizaje. La dificultad evidente para el empleo de recursos de este tipo es la imposibilidad de acceder a un yacimiento arqueológico real para la gran mayoría de docentes y estudiantes.

Como una posibilidad para salvar esta dificultad, en los últimos años se está explorando las posibilidades que ofrece el empleo de recursos y herramientas vinculadas con realidad virtual. Estudios como el de Han, (2020) han puesto de manifiesto la posibilidad de generar espacios en los que el alumnado puede interactuar desde su propia ubicación con realidades a las que no podrían acceder de ningún otro modo. El carácter inmersivo de esta tecnología facilita en gran medida el contacto con la realidad, y salva en parte la dificultad de poder tener contacto real con yacimientos arqueológicos.

En los últimos años se han hecho experiencias de uso de realidad virtual para la enseñanza de la Historia. (Arias Ferrer et al., 2018; Cózar Gutiérrez et al., 2019), (Corrales et al., 2024), y con el empleo didáctico de la arqueología (Banaei et al., 2020), que avalan la posibilidad de experimentar este tipo de recursos como oportunidades para la enseñanza de la Historia.

El presente estudio analiza una intervención didáctica en la que se ha llevado a cabo una recreación del proceso de una excavación arqueológica, incorporando dinámicas de tipo práctico y manipulativo con el empleo de recursos relacionados

con la digitalización de yacimientos arqueológicos y la realización de un tour virtual por un yacimiento arqueológico real.

1.3 Objetivos de investigación

Teniendo como base todo lo que se ha descrito hasta ahora, la presente investigación tiene como objetivo principal valorar la utilidad didáctica para el aprendizaje de la Historia de una experiencia de simulación de un yacimiento arqueológico, aplicado a la etapa de Educación Primaria. Para facilitar la verificación de este objetivo, se han formulado una serie de objetivos específicos:

- Valorar la mejora en el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con la Historia en la etapa de Educación Primaria.
- Analizar el incremento de motivación de cara al aprendizaje de contenidos y competencias históricos que se generan con la aplicación de esta intervención.
- Poner de manifiesto el rendimiento emocional que genera la intervención didáctica en el alumnado de la muestra.

Para lograr estos objetivos se ha diseñado, aplicado y analizado una intervención didáctica cuyos parámetros principales se exponen en los siguientes apartados.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1 Participantes

El presente estudio se ha llevado a cabo sobre una muestra de 150 estudiantes de los cursos de 5º y 6º de educación primaria, que cursan estudios en 3 centros de la ciudad de Badajoz.

En lo referido al género de los participantes se encuentra a un 45% pertenecientes al género femenino y un 55% pertenecientes al género masculino. En la distribución por niveles académicos, el alumnado pertenece al nivel de 5º de Primaria en un 60% y a 6º de Primaria un 40%.

Dado que los y las participantes son menores de edad, se ha realizado la solicitud de consentimiento informado a sus tutores legales, que manifestado este consentimiento por escrito antes de realizar el estudio. El proceso de recogida de información ha sido validado por el Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura (Ref 56/2023).

La selección de la muestra se ha llevado a cabo por un procedimiento de conveniencia no probabilístico, con la intención de poder recopilar la información del alumnado participante en la intervención didáctica programada. Para seleccionar los cursos académicos seleccionados, se ha tenido en cuenta intencionadamente el hecho de que cursen los dos últimos cursos de la etapa de educación primaria, lo que les permite haber estudiado en clase las etapas históricas vinculadas con la experiencia de simulación arqueológica que se ha llevado a cabo en la intervención didáctica.

2.2 Intervención didáctica

La intervención didáctica está diseñada a modo de ruta por diferentes puestos en los que el alumnado de la muestra va conociendo los pasos de un proceso real de excavación de un yacimiento arqueológico y registro de piezas encontradas. Para el desarrollo de esta intervención se ha dividido al alumnado de la muestra en 15 grupos de 10, que han ido rotando entre diferentes los puestos en los que se representan los pasos del proceso. Los diferentes pasos del proceso son los siguientes:

- En el primero se simula una excavación, mostrando las diferentes técnicas utilizadas mediante una representación en miniatura de un yacimiento. Las figuras 1 y 2 muestra algunas de las miniaturas que el alumnado pudo encontrar en la excavación. Estas miniaturas han sido realizadas mediante impresoras 3D, partiendo de modelos reales escaneados digitalmente.



Figura 1. Reproducción de escultura perteneciente al “Grupo de Eneas” impreso en 3D, que el alumnado podía encontrar en la búsqueda del primer paso de la intervención.

Elaboración propia



Figura 2. Reproducción de ánfora impresa en 3D, que el alumnado podía encontrar en la búsqueda del primer paso de la intervención. Elaboración propia

- En el segundo puesto se muestra un escáner e impresora 3D con las que se digitalizan las piezas que pueden ser encontradas en un yacimiento. Con los datos digitales, el arqueólogo puede trabajar desde su escritorio, sin necesidad de tener la pieza. Este puesto ha permitido al alumnado entender cómo se recopilan información. De la que se obtiene en yacimientos arqueológicos.
- En el tercer puesto se enseña el funcionamiento de sensores, cámaras térmicas, microscopios y un *leap motion*. En este puesto, el alumnado se ha podido hacer cercar a algunos de los instrumentos con los que el arqueólogo trabaja para analizar los restos encontrados.
- En el cuarto puesto, se muestra una experiencia de RV donde se muestra un yacimiento arqueológico digitalizado. El yacimiento en concreto se trata de un complejo industrial de alfarería que se remonta a la época del Alto Imperio romano, concretamente entre los siglos I y III. d.C, localizada en el entorno de Fuente del Maestre (provincia de Badajoz) y conocida con el nombre de *la Matilla* (Merchán & Pérez, 2020). A través de este tour virtual, el alumnado ha podido sumergirse en la experiencia de visitar un yacimiento arqueológico real, con el añadido de que el yacimiento arqueológico en sí ya no es visitable hoy, porque fue cubierto por unas obras. Las figuras 3 y 4 muestran algunas capturas de pantalla de la experiencia del yacimiento que el alumnado ha podido visualizar.

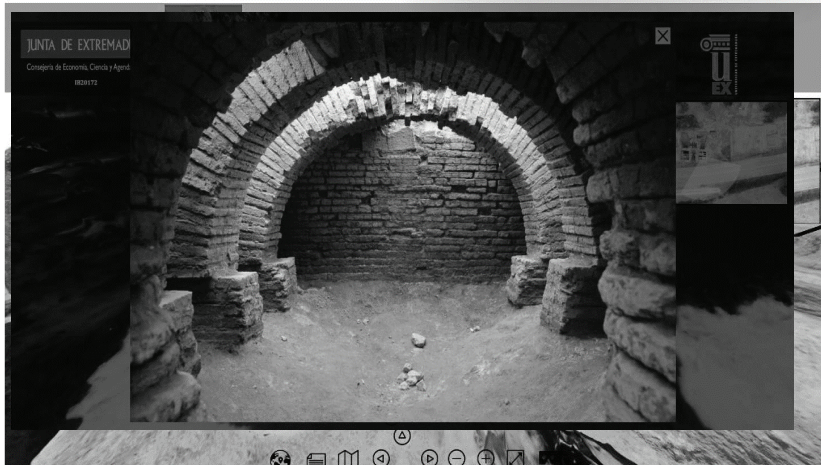


Figura 4. Captura de pantalla de Tour Virtual del yacimiento de “La Matilla. Elaboración propia

Tras el paso por los cuatro puestos que componen la intervención didáctica del alumnado de la muestra ha respondido a un sencillo cuestionario con preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo que ha permitido al equipo de investigación recopilar información relacionada con los objetivos planteados.

2.3 Instrumento y método de análisis

Con el objeto de valorar los resultados de la intervención didáctica que se ha llevado a cabo, se ha diseñado y aplicado un cuestionario elaborado *ad hoc*, en el que se incluyen preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo. Las principales cuestiones que se abordan en este cuestionario están relacionadas con los siguientes bloques:

- Preguntas sociodemográficas.
- Aprendizaje adquirido en la intervención didáctica.
- Motivación para realizar la intervención didáctica.
- Emociones experimentadas durante la intervención didáctica.

Para analizar los resultados de la intervención, se ha empleado, por un lado, el software SPSS v.27, que ha permitido extraer información de tipo estadístico-descriptiva de las preguntas formuladas en formato cuantitativo, y, por otro lado, el software Atlas Ti, que ha servido para analizar las respuestas a las preguntas formuladas en modo cualitativo.

3. RESULTADOS

Las pruebas practicadas sobre la información recopilada tras la intervención de didáctica permiten dar respuesta a los objetivos de investigación que se planteaban al inicio de este trabajo.

En lo que se refiere a la cuestión del aprendizaje de contenidos y competencias, el alumnado de la muestra presenta una mejora en la comprensión de las cuestiones relacionadas con la industria alfarera en la época del yacimiento arqueológico. La tabla 1 indica estos resultados en los que el alumnado de la muestra ha sido capaz de responder de manera afirmativa a cuestiones relacionadas con contenido histórico vinculado a la intervención didáctica.

Pregunta	Porcentaje de acierto
¿De qué era el yacimiento que visteis?	70%
¿De qué época se dice que es el yacimiento?	21%
Según su tiempo de uso, se trata de un:	62%
¿Para qué sirve una industria alfarera?	61%
¿Cuáles fueron los motivos por los que se construyó el asentamiento?	60%

Tabla 1. Resultados de aprendizaje de la intervención didáctica. Elaboración propia

En relación con la motivación que el alumnado ha experimentado durante el desarrollo de la intervención, el análisis de la información recopilada permite concluir que el alumnado ha experimentado un mayor grado de motivación que en una sesión de clase tradicional de esta materia. Esta afirmación se apoya en el hecho de que un 78% del alumnado afirma que le ha interesado la intervención didáctica. En la explicación de este interés, se encuentra el uso del tour virtual como recurso (77%) o las actividades de tipo manipulativo (67%) a pesar de que el gusto por el aprendizaje de la Historia no parece ser mayoritario (44%).

Por otra parte, en relación con el rendimiento emocional percibido en el desarrollo de esta intervención didáctica, los resultados permiten afirmar un rendimiento emocional positivo de la experiencia, ya que el alumnado de la muestra reporta haber experimentado mayor número de emociones de tipo positivo, como se presenta en la tabla 2.

Emoción	Máx	Min	Med	Desv
Nerviosismo	1	5	2,29	1,313
Miedo	1	5	1,34	0,901
Frustración	1	5	1,85	1,175
Preocupación	1	5	1,61	1,014
Aburrimiento	1	5	1,76	1,016
Alegría	1	5	4,30	0,905
Curiosidad	1	5	4,18	1,067
Sorpresa	1	5	3,41	1,357
Entusiasmo	1	5	3,87	1,244

Tabla 2. Resultados relacionados con el rendimiento emocional. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la información recopilada tras la aplicación de la intervención didáctica permite obtener conclusiones relevantes sobre los objetivos de investigación planteados.

En relación con el primero de los objetivos de este trabajo, se detecta que el alumnado participante ha podido responder adecuadamente a las preguntas relativas al contenido histórico vinculado a la recreación del proceso arqueológico. Se puede afirmar, en este sentido, que la intervención didáctica ha fomentado el aprendizaje del alumnado. Es necesario tener en cuenta, además, el hecho de que se abordaban contenidos y competencias curriculares, pero relativos a temáticas en los que los materiales escolares no suelen abundar, con lo que la intervención ha servido de complemento a los contenidos y competencias adquiridos por el alumnado en clase. En esta línea, este estudio coincide con lo que señalan otros autores sobre la aportación positiva de experiencias vinculadas con la arqueología para el aprendizaje de la Historia (López-Castilla et al., 2019; Serrano et al., 2022).

En referencia al segundo objetivo, el análisis realizado permite inferir una mayor motivación del alumnado, lo que es coherente con los estudios que ponen de manifiesto la relación entre el empleo de metodologías activas de aprendizaje y la mejora de la motivación en el alumnado (Corrales Serrano, 2020; Martín Ayasta, 2010).

En el campo de las emociones, relacionadas con el tercer objetivo de investigación, las emociones más destacadas son la alegría, la curiosidad y el entusiasmo. Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto cómo el empleo de recursos relacionados con el patrimonio y el contacto real con objetos que están relacionados con el aprendizaje de la Historia inciden de manera positiva en el

rendimiento emocional del alumnado (Corrales et al., 2024; Jiménez-Palacios & López, 2021; McConnell, 2019).

Entre las limitaciones de este trabajo, hay que reseñar, por un lado, el tamaño limitado de la muestra, y por otro lado, el hecho de que se ha realizado un análisis de resultados de tipo preliminar. En sucesivos estudios se llevará a cabo una profundización para verificar la consolidación de resultados.

FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital (Junta de Extremadura) con la subvención IB20172.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Mellizo, A. (2023). El uso de la novela histórica *La Suerte de Venus* para el estudio de la oratoria latina en el aula de 2º de Bachillerato. *Thamyris, Nova Series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 11, 361-392. <https://doi.org/10.24310/thamyristhrdcc.v11i16474>
- Aguilar-Loor, F., Chung-Alvarado, T., Manzaba-Briones, K., & Miño-Herrera, N. (2022). La gamificación mediante *Minecraft Education Edition*, para fomentar el aprendizaje colaborativo en el área de historia para estudiantes de bachillerato. *Revista revicc* (2). <https://doi.org/10.59764/revicc.v2i2.16>
- Alba Pagán, E., & Requena Jiménez, M. (2020). La recreación histórica como historia pública: reflexiones en torno a su inclusión en el debate académico. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (1), 186-217. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5370>
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., & García López, A. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva “*Carthago Nova*”. Propuesta de integración de un *serious game* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Clío. History and History teaching*, (44), 26-37
- Banaei, M., Ahmadi, A., Gramann, K., & Hatami, J. (2020). Emotional evaluation of architectural interior forms based on personality differences using virtual reality. *Frontiers of Architectural Research*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.foar.2019.07.005>
- Cascante Gómez, M. E. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, 17. <https://doi.org/10.15359/rp.17.2>
- Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M. J., Merchán, P., & Pérez, E. (2024). Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage*, 7(1), 366-379. <https://doi.org/10.3390/heritage7010018>
- Corrales Serrano, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

- Cózar Gutiérrez, R., González-Calero Somoza, J. A., Villena Taranilla, R., & Merino Armero, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Daher, M., Rosati, A., Hernández, A., Vásquez, N., & Tomicic, A. (2022). TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E08.3960>
- DECRETO 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Egea Vivancos, A., & Arias Ferrer, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 39.
- Español Solana, D. (2019). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 7-23, <https://doi.org/10.34810/hermusn20id369670>.
- García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona: Universitat.
- Gómez-Carrasco, C.-J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.-R., & Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Han, I. (2021). Immersive virtual field trips and elementary students' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 179-195. <https://doi.org/10.1111/bjet.12946>
- Hernández, D., Ortiz, J. J., & Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jiménez-Palacios, R., & López, J. M. C. (2021). The teaching and learning of social sciences through heritage, video games and emotions. Case study at a secondary school in Huelva (Spain). *Panta Rei*, 15. <https://doi.org/10.6018/PANTAREI.466601>
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96.
- León-Ortiz, C. del R., León Ortiz, C. H., & Troya León, H. A. (2023). Los procesos de enseñanza de Historia y otras Ciencias Sociales, una aproximación a la

- innovación en tiempos de pandemia del COVID-19. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39). <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.484>
- López-Castilla, P., Terradillos-Bernal, M., & Alonso-Alcalde, R. (2019). El papel didáctico de la arqueología experimental. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 95, 70-74.
- Lucero-Martínez, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 156-168.
- Mañé Orozco, S., Bardavio Novi, A., & Chàfer Buzzi, S. (2023). Visita al espacio de memoria de la batalla del merengue. Recreación histórica didáctica con alumnado de educación secundaria. In *Educación en memoria histórica y democrática*. <https://doi.org/10.14679/2786>
- Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M., & Maya, A. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *El Futuro Del Pasado*, 13, 671-704. <https://doi.org/10.14201/fdp.26163>
- Martín Ayasta, D. (2010). La motivación en el aula de historia. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17(63), 115-122.
- McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11(21). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68217>
- Merchán, M. J., & Pérez, E. (2020). Conservation to overcome oblivion. New methods for the survival of lost heritage memory. *Ge-Conservacion*, 17. <https://doi.org/10.37558/gec.v17i1.753>
- Peralta, C., & Guamán, V. (2022). Metodologías Activas para La Enseñanza y Aprendizaje de los Estudios Sociales. *Revista Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10 <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Rodríguez Martín, N. (2018). Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 937-938. <https://doi.org/10.5209/rced.57353>
- San Martín Zapatero, A., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 3-15. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>
- Segovia, Á. S., & Rubio, J. C. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío: History and History Teaching*, 44, 6.
- Serrano, B., Dorado Alejos, A., Peinado Espinosa, M. V., Ruiz Vivas, C. M., & García García, M. (2022). Aprender Historia a través de la Arqueología. El proyecto de

innovación docente Didacteca. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25318>

Shanks, M., & McGuire, R. H. (2016). El oficio de la arqueología. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 37(148), 155-184 <https://doi.org/10.24901/rehs.v37i148.215>

Triguero, I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação Formação*, 3(8), 3-16. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.267>

Vargas Álvarez, S. (2021). Yobenj Chicangana-Bayona, María Cristina Pérez Pérez y Ana María Rodríguez Sierra, comps. El oficio del historiador. Reflexiones metodológicas en torno a las fuentes. *Anuario Colombiano de Historia Social y de La Cultura*, 48(2), 494-499. <https://doi.org/10.15446/achsc.v48n2.95676>

CONCEÇÃO E DESENHO DOS INSTRUMENTOS DE UM ESTUDO, COM PROFESSORES E ALUNOS PORTUGUESES DO 2.º CEB, PARA O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA HISTÓRICA E DO PENSAMENTO HISTÓRICO, ATRAVÉS DE TEMAS CONTROVERSOS

Sofia Marques

Maria Glória Solé

Universidade do Minho, CIEd

1. INTRODUÇÃO

No campo da Educação histórica, múltiplas investigações têm contribuído para a promoção de uma aprendizagem assente numa metodologia de tarefas investigativas, críticas, com uma compreensão contextualizada, baseada na evidência a partir de fontes históricas. O objetivo primordial é levar os alunos a pensar historicamente. Para tal, é necessário conhecer as ideias que os alunos constroem no seu mundo pessoal e social, fomentar o conhecimento substantivo inerente à História e promover e desenvolver o conhecimento estrutural ou metahistórico, como empatia, significância, narrativa... Os professores, enquanto mediadores do conhecimento histórico, devem ajudar os alunos a compreender o passado e a abordar, também, as histórias difíceis e controversas que nem sempre são incluídas nos programas curriculares, devido à omissão ou visões etnocêntricas e nacionalistas (Solé, 2019). Aliar temas controversos com a empatia histórica, pode ser uma forma de incentivar os alunos a refletirem e a compreenderem o passado, através de situações dilemáticas (Seixas & Morton, 2013). Neste artigo, apresentamos uma investigação, de carácter metodológico misto, que estamos a desenvolver, no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, especialidade em Educação em História e Ciências Sociais, sobre a relevância atribuída à empatia histórica por professores e alunos, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, para a promoção e desenvolvimento do pensamento histórico. Também, explicamos o desenho e conceção dos instrumentos de recolha de dados, contendo temas históricos controversos, designadamente a Escravatura, Inquisição e o trabalho infantil. Apresentamos, ainda, os resultados de uma atividade que envolve a empatia histórica de um estudo piloto, com os temas Escravatura e Inquisição.

2. EMPATIA HISTÓRICA E QUESTÕES CONTROVERSAS

Abordar em sala de aula temas controversos e polémicos que a História exubera, é uma forma de ajudar os nossos alunos a tornarem-se cidadãos conscientes, informados e críticos, isto para que não caíam em demagogias populistas que, por vezes, levam países democráticos a voltarem a ser autocráticos. Além disso, os alunos devem compreender que o “presente é o movimento principal do passado” (Lee, 2008).

A controvérsia emerge quando existe uma discordância evidente, difícil de aceitar pelas diversas partes e, por isso, com efeitos sociais fraturantes (Barca, 2019). Barca (2019) refere que as controvérsias passam para o espaço historiográfico que, por princípio, tentará tratá-las com uma atitude de equidade, mas alerta que essa situação poderá não ocorrer quando pressupostos filosóficos ou culturais impossibilitam uma visão aberta à procura de outros olhares. Segundo a autora, o ensino da História multiperspetivada deve incluir uma reflexão sobre elementos constrangedores em termos de identidade coletiva, considerando a evidência histórica disponível, para uma compreensão mais racional e equilibrada.

Escravidão, ditadura, xenofobia, racismo, entre outros, são termos que marcaram a nossa História e que o professor deve propor em sala de aula. Estas questões, uma vez aliadas à empatia histórica, podem potenciar uma compreensão histórica significativa e desenvolverem o pensamento histórico dos alunos.

O conceito metahistórico, empatia histórica, por vezes denominado, também, *historical perspectives* (Seixas & Morton, 2013), projeta-nos mentalmente para o passado, com todo o seu contexto, ou seja, permite-nos compreender os motivos e explicar as ações dos seres humanos do passado no seu contexto social (Endacott & Brooks, 2013; Ferreira, 2009; Lee & Ashby, 2001; Perikleous, 2019, 2022). Tal significa um vasto conhecimento do contexto histórico, interpretação da evidência histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, integrando, por vezes, uso da imaginação histórica, mas sustentada na evidência histórica (Ferreira, 2009).

Para Yeager e Foster (2001), a empatia histórica é considerada uma “poderosa ferramenta” para a compreensão histórica, na medida em que envolve os estudantes no processo histórico de investigação e interpretação, encorajando-os a pensar criticamente sobre o passado. Esta “ferramenta” torna-se importante para o ensino de questões históricas controversas, designados por dilemas históricos e situações controversas, que provocaram posições conflituosas, emoções fortes e muita polémica. São exatamente estas questões históricas controversas que apresentam vantagens para a compreensão histórica dos alunos, uma vez que servem para ativar o pensamento crítico, avaliar e, potencialmente, verificar suposições estereotipadas (Babalís & Lazarakou, 2021).

Barca (2019) afirma que a empatia histórica e o humanismo intercultural (Lee & Ashby, 2001; Rüsen, 2015) são indícios cognitivos relevantes para a procura de critérios na seleção e interpretação da evidência, com o intuito de compreender os agentes históricos em interação (diálogos, tensões e conflitos) nas suas razões e motivações, assim como causas externas e consequências para quem e quando.

Babalís e Lazarakou (2021) enumeram algumas recomendações para que a empatia histórica seja bem realizada no contexto educativo, nomeadamente uma boa seleção de fontes históricas que estimulem o interesse e facilitem a empatia histórica. Também, que os professores devem ser encorajados a participar em programas de formação para terem a oportunidade de experimentar a empatia histórica. Igualmente, Carril-Merino et al (2022) aludem que na formação de professores de História deve-se incluir ferramentas e instrumentos que facilitem

uma adequada interiorização dos processos históricos e das experiências históricas emocionais.

Quanto a erros que podem ocorrer quando realizamos atividades que envolvem empatia histórica, Lee e Shemilt (2011), alertam para os dois mais básicos, o primeiro está relacionado com o exercício livre da imaginação histórica, não negam o poder da imaginação histórica, porém esta deve ser com regras e baseada na evidência histórica. O outro erro indicado é confundir empatia histórica com a necessidade de envolvimento afetivo, de simpatia e identificação com os seus antecessores. Segundo os mesmos, a empatia histórica apresenta, ainda, três desafios aos alunos: entender o comportamento humano; entender a razão pela qual as atitudes que parecem irracionais atualmente eram comuns no passado e, ainda, entender o que é uma explicação empática. Para além destes três desafios, a empatia histórica carece de disposição, no sentido de que entender as pessoas no passado exige respeito e cuidado para as compreender no seu contexto (Perikleous, 2019). Apesar de parecer difícil, há provas claras que alguns alunos consideraram ser mais fácil compreender o passado com a empatia histórica do que com os modos de explicação causais (Lee & Shemilt, 2011).

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este projeto de investigação assenta em duas questões: Qual é a relevância atribuída à empatia histórica por professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento do pensamento histórico? E, como a empatia histórica promove a compreensão e pensamento histórico dos alunos?

Para dar resposta a estas questões, foram estabelecidos cinco objetivos específicos:

i) Conhecer as conceções dos professores de História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da zona Centro de Portugal Continental, sobre a relevância da empatia histórica no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos;

ii) Implementar propostas de atividades de empatia histórica em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa escola pública, da região de Leiria;

iii) Analisar o nível de progressão de empatia histórica dos alunos das turmas;

iv) Perceber se os alunos e professores, do 6.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da escola em estudo, consideram relevantes as atividades de empatia histórica para o desenvolvimento da compreensão histórica e do pensamento histórico.

A investigação de cariz metodológico misto (Fortin, 1999; Riazí & Candlin, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003) está a ser desenvolvida em três fases.

Na primeira fase, construímos os instrumentos de recolha de dados e enviámos para serem avaliados por dois peritos internacionais e dois peritos nacionais. Após as alterações recomendadas, submetemos os instrumentos e a metodologia de investigação à Comissão de Ética da Universidade do Minho, bem como à Direção-Geral de Educação. Posteriormente, realizámos um estudo piloto

com sete professores que lecionam História e Geografia de Portugal (HPG), fora da área geográfica do estudo principal, para avaliar a construção do inquérito por questionário. Depois de pequenos ajustes, aplicámos o inquérito aos professores de HGP, do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da zona Centro de Portugal. Esta recolha de dados teve como objetivo conhecer as conceções dos professores em relação à História; os procedimentos metodológicos realizados em sala de aula, relacionados com o pensamento histórico e empatia histórica e, ainda, aferir a empatia histórica dos professores através de uma atividade com os temas controversos como Inquisição e Escravatura. Tendo por base a literatura de Metodologia de

Investigação (Carmo & Ferreira, 1998; Hill & Hill, 2005), pensámos, inicialmente, aplicar o inquérito a vinte por cento das escolas, ou seja, trinta e oito escolas, sendo o Universo cento e oitenta e oito escolas. Porém, depois de enviados emails às escolas a solicitar a participação dos professores no estudo, só seis escolas responderam a confirmar a sua participação. Portanto, decidimos enviar o inquérito a todo Universo.

Na segunda fase, pretendemos realizar uma investigação a duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa escola pública, na Região de Leiria, no ano letivo de 2024/2025. A recolha de dados será através de quatro atividades de empatia histórica envolvendo temas controversos da História de Portugal. A segunda fase permitirá analisar o nível de progressão de empatia histórica das turmas. Os dados recolhidos serão analisados e categorizados de acordo com os níveis de progressão de empatia histórica através da metodologia e técnicas da Grounded Theory (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

A terceira fase está ligada à segunda fase, e realizaremos entrevistas de Focus Group aos alunos das duas turmas com o intuito de conhecer a sua opinião em relação às atividades de empatia histórica no desenvolvimento da sua compreensão histórica e pensamento histórico. Neste tipo de recolha de dados, combinamos a entrevista com a observação (Teddlie & Tashakorri, 2009). E, ainda, faremos uma entrevista aos professores envolvidos no estudo, com perguntas abertas e fechadas, para avaliar a sua opinião sobre se consideram relevantes as atividades de empatia histórica, para o desenvolvimento da compreensão e pensamento histórico dos alunos. Recorreremos ao software Nvivo ou outro similar, para aprofundar a análise dos dados de natureza qualitativa.

4. DESENHO E CONCEÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste ponto, iremos descrever os instrumentos de recolha de dados que foram construídos e serão implementados ao longo das várias fases da investigação. O estudo integra sete instrumentos de recolha de dados, os quais passo a descrever:

- - Inquérito por questionário aos professores de HPG;
- - Quatro atividades de escrita de empatia histórica;
- - Entrevista de *Focus group* aos alunos das duas turmas;
- - Entrevista aos professores de HGP das turmas.

O Inquérito por questionário aplicado aos professores de HGP foi construído na plataforma Limesurvey e está dividido em sete secções relacionadas com os objetivos do estudo:

Secção I – Dados pessoais e profissionais – Conhecer o perfil pessoal e profissional.

Secção II - Indicadores sobre a formação inicial – Perceber se na formação inicial dos professores houve uma abordagem de métodos e estratégias que envolvesse a utilização dos conceitos metahistóricos, para o desenvolvimento das competências de pensamento histórico dos alunos.

Secção III - Formação Contínua em História – Perceber se os professores procuram formação no ensino da História nas temáticas que envolvem a promoção do conhecimento e pensamento histórico.

Secção IV - Conceção sobre o que é a História e como se constrói a História - Conhecer a opinião dos professores sobre o que é a História; importância da História e como esta se constrói.

Secção V - Frequência com que trabalha as competências de pensamento histórico com os alunos em sala de aula e a empatia histórica para a compreensão histórica – Saber como os professores trabalham as competências de pensamento histórico com os seus alunos.

Secção VI - Perceção dos professores sobre a relevância das competências de pensamento histórico e a empatia histórica – Perceber a opinião dos professores em relação à relevância que atribuem às competências de pensamento histórico.

Secção VII – Atividade de empatia histórica – Conhecer o pensamento empático dos professores em estudo.

Ao todo, o inquérito tem vinte questões e uma atividade de empatia histórica. A atividade de empatia contém um pequeno excerto de um texto adaptado e com supressões, retirado do livro *Escravos em Portugal das origens ao século XIX* de Arlindo Manuel Caldeira. Este texto narra a história de um escravo, a relação conflituosa com o seu dono e a ação do Tribunal do Santo Ofício, em Portugal no século XVII.

Para realizarem esta atividade, os professores devem ler o texto e a questão colocada, selecionarem uma das quatro opções facultadas sobre o que aconteceu ao escravo e explicarem a sua seleção.

Em relação às quatro atividades de empatia histórica a realizar pelos alunos do 6.º ano, são tarefas de papel e caneta, subordinadas aos seguintes temas controversos da História de Portugal:

- - Atividade escrita sobre a Escravatura no tempo de D. João V (século XVII e XVIII);
- - Atividade escrita sobre as primeiras Leis da Escravatura, no Governo do Marquês Pombal (Século XVIII);
- - Atividade escrita sobre as invasões francesas em Portugal (século XIX);
- - Atividade escrita sobre o trabalho infantil no século XIX.

Na primeira atividade sobre a Escravatura, os alunos têm de ler dois excertos de textos adaptados e com supressões. O primeiro foi retirado de um artigo da revista História, da autoria de Teresa Mesquitela. Este texto narra as condições de transporte dos escravos entre África e o Brasil e como era o trabalho escravo no Brasil. O segundo excerto foi retirado do livro Escravos e traficantes no Império português de Arlindo Caldeira e conta a história de um escravo que se torna traficante de escravos. Depois de lerem os dois textos, os alunos devem responder a quatro questões, recorrendo à evidência histórica e colocando-se na perspetiva dos agentes históricos. A atividade, ainda, tem um pequeno excerto de um texto retirado do livro Escravos em Portugal das origens ao século XIX de Arlindo Caldeira que aborda a história de uma escrava que realizou um feitiço contra a sua dona e o que a Inquisição fez perante a denúncia desse facto. Os alunos, depois de lerem o texto, têm de selecionar uma das quatro opções que são facultadas e justificarem a sua escolha.

Na segunda atividade, os alunos lêem dois alvarás (Proibição da importação de escravos para Portugal e Proibição de escravos em Portugal) passados pelo Rei D. José I (século XVIII), sobre a escravatura e respondem às questões da mesma forma que na primeira atividade. Para além das questões, há um pequeno texto retirado do artigo A Independência do Brasil, os portugueses retornados, as Leis do Marquês de Pombal e os escravos africanos de Arlindo Caldeira (2016), o qual narra a história de um escravo que chegou a Portugal com o seu dono, após o Alvará de proibição de entrada de escravos em Portugal. Os alunos devem escolher uma das quatro opções concedidas sobre o que aconteceu ao escravo e explicarem a sua seleção.

Na terceira atividade, os alunos irão ler quatro excertos de textos. O primeiro descreve como reagiram os portugueses com a primeira invasão dos franceses a Portugal, o texto foi retirado do livro História geral da invasão dos franceses em Portugal e da Restauração deste Reino, José Acúrsio das Neves. O segundo narra a reação dos portugueses na segunda invasão francesa a Portugal e foi retirado do livro As memórias do Marechal Soult, escrito pelo próprio. O terceiro texto foi retirado do livro História geral da invasão dos franceses em Portugal e da Restauração deste Reino, José Acúrsio das Neves e descreve a partida da família real e a sua corte para o Brasil. O quarto texto foi retirado do livro Os filhos d'el-rei Dom João VI, de Ângelo Pereira e descreve como foi recebida a família real após a ausência de quatorze anos de Portugal. Depois de lerem os textos, mais uma vez, os alunos respondem às questões da mesma forma que as atividades anteriores. Há mais um pequeno texto (Lisboa e a Invasão de Junot: população, periódicos e panfletos (1807-1808), José Santos) que narra a história de um português que deu vivas ao príncipe regente, quando os franceses, ainda, estavam no território português. Os alunos devem selecionar uma das quatro opções sobre o que aconteceu ao português e justificarem a escolha.

Na quarta e última atividade, os alunos lêem um texto, retirado do livro Noite de Vigília, de Sílvio Pinto que descreve as condições de trabalho precárias de crianças muito jovens nas fábricas, e respondem às questões. Seguidamente, há um outro excerto retirado do livro O desaparecimento da infância de Neil Postman que

narra a história, na primeira pessoa, de Sarah Gooder, uma criança de oito anos que trabalhava numa mina de carvão. Os alunos selecionam uma das quatro opções e justificam a sua escolha.

Relativamente à recolha dos dados da terceira fase, construímos um guião de entrevista de Focus Group para realizar com as duas turmas. Estas entrevistas contêm perguntas sobre as atividades de empatia histórica e se os alunos as consideram relevantes para a compreensão dos conteúdos históricos. Também, construímos um guião de entrevista com perguntas abertas e fechadas, para realizar aos professores com o intuito de perceber se conheciam e realizavam atividades de empatia histórica, e se as consideram importantes, entre outras questões.

5. RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO

Neste ponto abordaremos os resultados que obtivemos no estudo piloto do inquérito por questionário, em relação à atividade que envolve a empatia histórica.

Como foi referindo anteriormente, o estudo piloto foi realizado a sete professores fora da região geográfica do estudo principal. Dos sete professores que responderam ao inquérito, somente cinco completaram o inquérito na totalidade. Quatro são do sexo feminino, duas com vinte cinco anos, uma de vinte e sete anos e outra de sessenta e cinco anos. O quinto professor é do sexo masculino e tem quarenta e três anos.

Como foi descrito no ponto anterior, na Secção VII do questionário, existe uma atividade que envolve a empatia histórica. A atividade tem um texto que incide nas temáticas controversas, Escravatura e Inquisição. Este texto narra a história de um escravo e a relação conflituosa com o seu dono e de como a Inquisição agia naquela época. Resumimos a história da seguinte forma:

Lourenço era escravo de Jerónimo Fernandes. Lourenço esteve preso, durante nove meses, sob a acusação de ter tido relacionamento ilícito com uma mulher donzela. Após cumprir pena, o alcaide de Lisboa e um escrivão foram entregar o escravo ao seu dono. Quando o escravo se apercebeu que ia ficar na residência do seu dono, ficou descontrolado e gritava bem alto que o levassem à Inquisição, que era judeu, não acreditava em Deus, renegava os Santos e acreditava no Diabo. O Tribunal Ofício chamou o dono a depor e este acusou o escravo de ser mentiroso, ladrão e libertino, mesmo casado com uma jovem branca, livre e cristã-velha. Desta forma, Jerónimo justificava os castigos que confessou infligir ao escravo durante os vinte anos que Lourenço era seu escravo. O escravo esteve acorrentado e impedido de abandonar o local de trabalho, quatro anos contínuos, depois durante mais dois, outra vez quinze meses e ainda outra dezoito. Alguns períodos de detenção eram já depois de ser casado e de ter filhos. Tudo foi confirmado por testemunhas, incluindo vizinhos e colegas de trabalho, assim como a sua qualidade de cristão batizado e praticante (Caldeira, 2017).

Os professores, depois de lerem o texto, deveriam atender a questão, selecionar uma das quatro opções facultadas e justificar a sua escolha. A questão e as opções são as seguintes:

Na sua perspetiva, depois de ouvir todas as testemunhas, qual foi a decisão do Tribunal do Santo Ofício?

a) Condenou-o a uma sentença e mandou-o de volta para a companhia da mulher e dos filhos.

b) Condenou-o a uma sentença e mandou-o de volta para o Mestre Jerónimo.

c) Absolveu-o e mandou-o de volta para a companhia da mulher e dos filhos.

d) Absolveu-o e mandou-o de volta para o Mestre Jerónimo.

Dos cinco professores que realizaram esta atividade, as três professoras mais jovens selecionaram uma das quatro opções facultadas, mas, somente os dois professores de idade mais avançada, explicaram a razão da sua escolha.

Na figura 1 seguinte, podemos observar um gráfico com as opções selecionadas pelos professores, sobre qual teria sido a decisão do Tribunal do Santo Ofício.

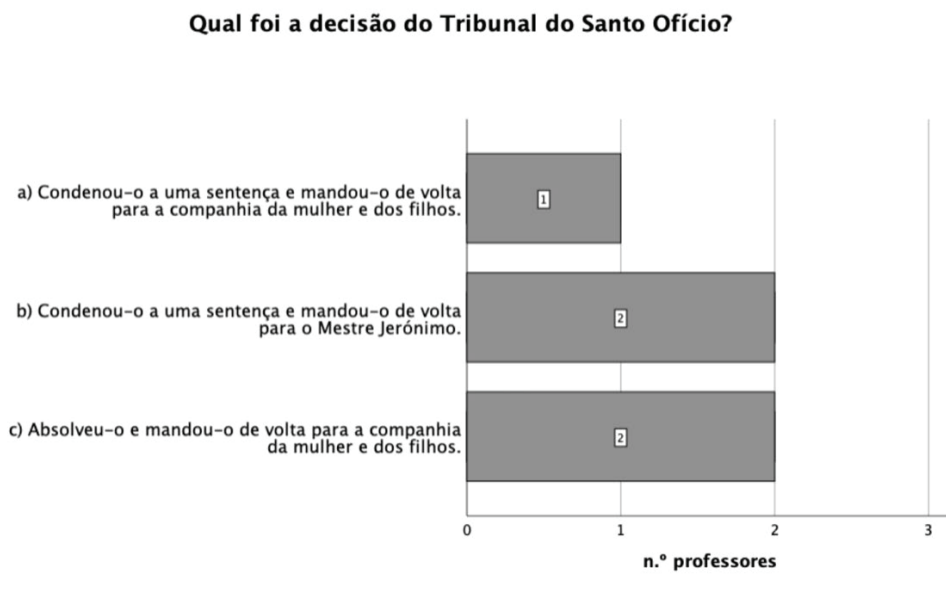


Figura 1 Opções selecionadas pelos professores *Nota.* Autoria do próprio com recurso ao *software SPSS*

Como observamos no gráfico, uma professora (sessenta e cinco anos) selecionou a opção a) (Condenou-o a uma sentença e mandou de volta para a companhia da mulher e dos filhos), duas professoras (vinte cinco e vinte e sete anos) selecionaram a opção b) (Condenou-o a uma sentença e mandou-o de volta para o Mestre Jerónimo), dois professores (vinte e cinco e quarenta e três anos) selecionaram a opção c) (Absolveu-o e mandou-o de volta para a companhia da mulher e dos filhos).

A professora que selecionou a opção a), justificou a sua resposta dizendo que “escolhi esta opção porque na época o acusado podia alegar o direito de nomear

quem lhe tinha “ódio mortal”, ódio que levava Mestre Jerónimo a torturá-lo.” [sic⁹]. Apesar de considerar, em parte, algumas práticas, costumes e valores da época histórica, uma vez que selecionou a opção em que o Tribunal do Santo Ofício condenaria o escravo a uma pena, contudo, esqueceu-se de como era tratado um escravo naquela época, pois argumentou o direito de alegar “ódio mortal”, com o intuito de justificar uma decisão do Tribunal que abonasse a favor do escravo, devolvendo à sua família. Naquela época, os escravos não tinham direitos nenhuns, exceto o de sobreviverem. Como Arlindo Cardeira (2017) refere, os escravos eram

considerados, por estatuto legal, como objetos que podiam ser comprados, vendidos, partilhados, herdados ou penhorados, essa “coisificação” dos escravos quase os esvaziava de humanidade. Sem direito a vontade própria eram-lhe impostos um dono, um nome, uma língua, uma religião e uma profissão. Como se isso não bastasse, a sociedade autojustificava-se de tanta violência, menorizando o escravo e retirando-lhe a categoria moral. [...] No campo da justiça, o escravo estava completamente menorizado, o que não é apenas uma metáfora: era equiparado juridicamente a uma criança. (pp. 196-197).

Em relação às duas professoras que selecionaram a opção b) (a resposta correta), não justificaram a sua resposta. Contudo, podemos inferir que conseguiram empatizar historicamente. Revelam que compreenderem as práticas, valores e costumes da época, entendem que o Tribunal do Santo Ofício teria uma atitude que se coadunavam com a época histórica, condenavam o escravo por professar palavras consideradas sacrílegas e que o escravo pertencia ao seu dono. Todavia, estamos a conjecturar, pois sem termos o justificativo das respostas, não podemos afirmar com fiabilidade.

Relativamente a opção c) selecionada por dois professores, a professora de vinte cinco anos, não justificou a sua resposta. Porém, podemos inferir que não considerou o contexto social e cultural da época, selecionou a sua resposta assente naquilo que desejaria que acontecesse. O professor de quarenta e três anos, justificou a sua resposta dizendo que “com base nas informações fornecidas no texto, as testemunhas confirmaram a fé cristã de Lourenço e o seu comportamento como um fiel cumpridor dos preceitos da igreja. Além disso, não há indicação de que o Tribunal do Santo Ofício tenha encontrado evidências suficientes para sustentar as acusações de heresia contra Lourenço. Portanto, parece razoável concluir que o tribunal absolveu Lourenço das acusações levando em consideração o testemunho das testemunhas e a falta de evidências substanciais contra ele”. O professor justificou a sua resposta, argumentando uma defesa em prol da liberdade do escravo, pois entendemos que seria essa a sua vontade. Não levou em consideração o contexto histórico, não refletiu sobre os valores, costumes e práticas da época. Alegou que o Tribunal do Santo Ofício não tinha encontrado provas para acusar o escravo de heresia, porém no texto refere que o escravo gritou bem alto que era judeu, não acreditava em Deus, renegava os Santos e acreditava no Diabo,

⁹ Todas as citações transcritas por nós, estão exatamente como o texto original.

logo, a condenação a uma pena seria evidente, pois segundo o Manual dos Inquisidores de Nicolás Eymerich, é considerado herege quem pratica qualquer ato ou disser qualquer palavra em desacordo com os hábitos comuns dos católicos. Além disso, um escravo pertencia ao seu dono até à morte, exceto se fosse alforriado pelo seu dono ou se comprasse a sua liberdade, o que nesta época era muito difícil.

6. CONCLUSÕES

Neste estudo piloto, verificámos que mesmo professores experientes que conhecem a História e o contexto histórico sentiram dificuldades em envolver-se com o passado, sendo esta uma tarefa árdua e desafiante (Lee & Shemilt, 2011). Falta-nos dados para assegurar um elevado grau de confiabilidade na análise. Todavia, podemos constatar que três dos cinco professores escolheram enviar o escravo para junto da família, cedendo a um dos erros que Lee e Shemilt (2011) apontam, o de confundir empatia com a necessidade de envolvimento afetivo, de simpatia e identificação com os seus antecessores. Também, dois professores não atenderem ao que Perikleous (2019) alude, no cuidado em compreender os agentes históricos no seu contexto, pois absolveram o escravo mesmo a professor palavras sacrílegas que segundo os preceitos da Igreja era considerado um ato de heresia.

Concordamos, portanto, com Babalis e Lazarakou (2021) e Carril-Merino et al (2022) ao referirem que os professores devem participar em programas de formação de empatia histórica, para interiorizarem os processos históricos e experiências históricas com temas controversos e ou dolorosos que promovam a empatia histórica, só desta forma, poderão conseguir ajudar os alunos a serem empáticos com o passado, ou seja, a compreenderem as atitudes, comportamentos e valores culturais e morais dos antepassados no seu contexto histórico.

FINACIAMENTO

“Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.”

REFERÊNCIAS

- Babalis, T. K., & Lazarakou, E. D. (2021). Employing Empathy to Teach and Assess the Learning Process in Controversial Historical Issues. *Creative Education, 12*, 1615-1628. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127123>
- Barca, I. (2019). A controvérsia em História e em educação histórica. In J. Ramón Moreno-Vera & J. Monteagudo Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 475-496). EDITUM, Universidad de Murcia.
- Caldeira, A. (2013). *Escravos e traficantes no império português*. A esfera dos livros.
- Caldeira, A. (2016). A independência do Brasil, os portugueses retornados, as leis do Marquês de Pombal e os escravos africanos. *Revista Latino-Americana de Estudos Avançados, 1*(1), 46-68.

- Caldeira, A. (2017). *Escravos em Portugal: das origens ao século XIX*. A esfera dos livros.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Houghton Mifflin Company.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carril-Merino, M., Solé, G. & Sanchez-Agustí, M. (2022). Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Corbin, J, & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks. Sage
- Davis, O. L. (2001). Pursuit of Historical Empathy. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Orgs.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-13). Rowman & Littlefield Publishers.
- Eymerich, N. (2009). *Manual da Inquisição*. Juruá.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Ferreira, C. M. A. S. (2009). O papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In I. Barca, & M. A. Schmidt (org.), *Educação histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.115-130). CIED, Universidade do Minho.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. LusoCiência.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Lee, P. and Ashby, R. (2001) 'Empathy, perspective taking, and rational understanding'. In Davis, O.L., Yeager, E.A. and Foster, S.J. (eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Rowman and Littlefield.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.11-32). CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Mesquitela, T. (1980). Escravatura e Abolição no Brasil. *História*, 24, 2-17. Neves, J. (2008). *História Geral da Invasão dos Franceses em Portugal e da Restauração deste Reino*. Edições Afrontamento.

- Pattison, S., Gutwill, J., Auster, R., & Cannady, M. (2019). Experimental and Quasi-Experimental Designs in Visitor Studies: A Critical Reflection on Three Projects. *Visitor Studies*, 22(1), 43-66. <https://doi.org/10.1080/10645578.2019.1605235>
- Pereira, A. (1946). *Os filhos de El-Rei D. João VI*. Empresa Nacional de Publicidade
- Perikleous, L. (2019) "Because they believed": Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education'. *History Education Research Journal*, 16 (2), 195-208. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.04>
- Perikleous, L. (2022) *'They were not as rational as we are today': Students' and teachers' ideas of historical empathy in Greek Cypriot Primary Education*. [Dissertação de Doutoramento]. ULC Institute of Education.
- Pinto, A. (1896). *Noites de Vigília*. Libanio Da Silva.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Graphia.
- Riazi, A. & Candlin, C. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47, 135-173. DOI: 10.1017/S0261444813000505
- Rüsen, J. (2015). Humanismo intercultural: ideia e realidade. In M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza & L. P. Nechi (Orgs.), *Humanismo e Didática da História – Jörn Rüsen* (pp. 133-152). W. A. Editores.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in History and classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Orgs.), *Learning History* (pp. 39-84). Heinemann Educational Books.
- Santos, J. (2014). *Lisboa e a Invasão de Junot: população, periódicos e panfletos (1807-1808)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova.
- Solé, M. G. (2019). Temas controversos da História e políticas educativas em Portugal: a inter-culturalidade e a integração do "outro" nos documentos oficiais e nos manuais escolares. In J. Ramón Moreno-Vera & J. Monteagudo Fernández (eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp.475-496). EDITUM, Universidad de Murcia.
- Soult, M. (2009). *Memórias do Marechal Soult*. Livros Horizonte.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral Sciences*. Sage.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager e S. J. Foster (Eds.), *Historical*

Empathy and Perspective Taking in the Social Studies (pp.13-19). Rowman & Littlefield Publisher, Inc.

QUE IDEIAS SOBRE MUDANÇA EM HISTÓRIA REVELAM OS ALUNOS DO 1.º CEB?: UM EXERCÍCIO CONTRAFACUTUAL INSERIDO NUM PERCURSO DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELO USO DAS TIC

Vânia Graça

Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), Politécnico do Porto/Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, vaniagraca@ese.ipp.pt

Glória Solé

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, gsole@ie.uminho.pt

1. INTRODUÇÃO

Compreender o conceito de temporalidade histórica implica pensarmos à luz das ideias de mudança e permanência em História (Graça, 2024). E por isso, é essencial compreender como permanecem ou evoluem os acontecimentos históricos, situando-nos no tempo e espaço, e explicando as razões dessas mudanças. Deste modo, a conceção de mudança associada à ideia de evolução, continuidade ou permanência pode ser trabalhada com crianças, através da exploração de fotografias de épocas diferentes, da construção de linhas do tempo e recorrendo a fontes históricas visuais (Barca & Solé, 2012; Solé, 2009). Essas fontes históricas podem surgir de diferentes formatos e com diferentes perspetivas e cabe ao professor ensinar o aluno a aprender a pensar historicamente sobre a informação que encontra, numa através de uma aula-oficina em que os alunos têm oportunidade de operar cognitivamente em História, através do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas que tornam a sua aprendizagem muito mais motivadora (Graça, 2024).

Esta investigação surge no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação e tinha como propósito compreender de que forma a integração das tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina poderiam contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica de alunos do 1.º e 2.º CEB. Implementaram-se sessões de intervenção, porém, para este artigo focamo-nos na sessão subordinada à consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota, em que se utilizaram as tecnologias digitais, para a realização de um exercício contrafactual individual no 1.º CEB, em que se questionava: “Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha o que poderia ter acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?”. Das ideias dos alunos foi possível criar um sistema de categorização, baseado nas técnicas de análise da Grounded Theory, em torno do conceito metahistórico de mudança em História, no qual emergiram as seguintes categorias: ausência de cenários possíveis; cenários possíveis – mudanças políticas;

cenários possíveis – mudanças identitárias e culturais; e cenários possíveis – mudanças sociais e económicas.

2. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM CONCEITOS METAHISTÓRICOS – MUDANÇA EM HISTÓRIA

O desenvolvimento do pensamento histórico implica que o ser humano se aproprie de conceitos e conhecimentos históricos e os mobilize criticamente para compreender a realidade envolvente (Lévesque, 2008). Trata-se de conceitos substantivos e conceitos metahistóricos. Os primeiros estão relacionados com o conteúdo histórico e com conceitos ontológicos da realidade humana e social, como por exemplo: agricultor”, “impostos”, “nobre”, “camponês”, “revolução”, “sociedade feudal”, “monarquia absoluta” e outros (Domínguez, 2015; Freitas et al., 2010). Já os segundos implicam um determinado grau de reflexão, dado que estão associados à construção da própria História e à sua compreensão, e permitem entender como os alunos compreendem a História: evidência histórica, empatia histórica, explicação histórica, multiperspetiva em História, mudança e continuidade/permanência, significância históricas, relato, interpretação e outras. Apesar de serem conceitos distintos, na perspetiva de Cainelli e Barca (2018), quando trabalhamos os conceitos substantivos estamos a trabalhar simultaneamente conceitos metahistóricos.

Destaca-se em particular o conceito de mudança em História, que foi trabalhado com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no exercício contrafactual que irá ser apresentado neste artigo. Neste sentido, o conceito de mudança histórica, segundo Barca (2011), foi sofrendo alterações com base no progresso e na linearidade associadas à mudança como diversidade e ao conceito de multiperspetiva. É um conceito, por isso, complexo e problemático, sem um sentido fixo e determinado. Barca e Solé (2012), reforçam, igualmente, que o conceito pode ser entendido como “o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, na medida em que a articulação dos vários tempos contribui para dar sentido ao mundo e desenvolver a consciência histórica” (pp. 95-96). A consciência histórica é a capacidade do ser humano se orientar temporalmente na tríade temporal – passado, presente e futuro (Rüsen, 2009). Para que ocorra, efetivamente, o desenvolvimento da consciência histórica é necessário aprender a pensar historicamente (Seixas & Morton, 2013), num trabalho em torno dos conceitos metahistóricos já referidos, num ambiente de aprendizagem em os alunos tenham oportunidade de desempenhar o papel de historiador, numa aula-oficina. Este modelo socioconstrutivista pretende que o aluno analise as fontes históricas, com questões orientadoras, construindo, assim, o seu conhecimento histórico, mobilizando-o para entender realidade histórica que se encontra a estudar (Barca, 2004, 2021). Por sua vez, o docente parte dos conhecimentos prévios dos alunos para construir os ambientes de aprendizagem histórica.

Neste sentido, propor exercícios contrafactuais revela-se um desafio para o aluno, dado que é complexo pensar hipoteticamente, sem se basear na evidência histórica (Cainelli & Barca, 2018). No entanto, é importante promover este tipo de exercício histórico, pois os alunos ao criarem cenários possíveis para um

acontecimento histórico que não aconteceu, estão a desenvolver a sua argumentação histórica e a expressar as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021; Seixas & Morton, 2013). Portanto, torna-se fundamental que o docente ofereça oportunidades de aprendizagem em que os alunos possam operar cognitivamente em História, recorrendo a novos ambientes de aprendizagem.

Esses ambientes de aprendizagem podem ser digitais e ativos, dado que a aprendizagem de História passa pela análise de fontes históricas variadas e controversas, no qual o uso das tecnologias digitais permite desenvolver competências de seleção, organização e tratamento de informação para uma melhor compreensão histórica (Matta, 2001; Revilla, 2019; Rösen, 2009). Na mesma linha de pensamento, Trindade (2014) acrescenta que “o uso da tecnologia na aula de História pode contribuir para tornar o passado mais próximo dos alunos” (p. 198), podendo instigar a curiosidade para um aprendizagem pela descoberta fora da sala de aula. Apostar na integração das tecnologias digitais na aula de História requer uma preparação ao nível de equipamentos tecnológicos da escola, mas também de um sólida formação docente, para que consiga desenvolver no aluno um olhar crítico e analítico, capaz de analisar e interpretar a realidade que o envolve (Graça, 2024). Procurou-se, por isso, usar várias plataformas digitais para uma melhor compreensão histórica, como por exemplo: o Padlet que possibilita a criação de um mural interativo, no qual estavam todas as sessões de intervenção, nomeadamente os documentos históricos, questões orientadoras e outros recursos (Barros, 2019; Silva & Lima, 2018); o TED-ed que permitia a visualização de vídeos e colocação de perguntas, em simultâneo, sobre os conteúdos históricos a serem estudados (Minguela & Higón, 2015); o YouTube, também direcionado para a visualização de vídeos de forma informativa para uma aprendizagem mais interativa (Moreira et al., 2019); o Book Creator, que favorece a organização e escrita de informação, bem como fortalece a compreensão e interpretação textual (Santafé Gutiérrez & Velásquez Ortiz, 2022) e que foi utilizada para a escrita das narrativas históricas; e outras plataformas digitais. Existem várias investigações que focam as potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de História (Fronza, 2021; Graça, 2024; Pestana et al., 2020; Revilla, 2019; Cruz, 2009; Trindade, 2014).

Neste sentido, o ensino transmissivo e passivo já não se encaixa nas exigências deste tempo e na forma como hoje se concebe o ensino e aprendizagem de História e, portanto, é necessário descobrir novas formas de aprender, mais ativas, que coloquem o aluno no ofício de historiador, assumindo, desta forma, uma postura ativa, participativa e autónoma na construção do seu conhecimento. Martínez-Hita e Miralles-Martínez (2020) corroboram com esta linha de pensamento, visto que referem que pensar historicamente à luz deste tempo implica que se pensem em novas formas de melhorar as metodologias e estratégias de ensino de História. São vários estudos que apontam para os contributos da utilização de metodologias ativas para a compreensão histórica e construção de conhecimento histórico (Kaviza, 2019; Medeiros & Spinosa, 2023; Passos, 2021; Veiga et al., 2020; Rodrigues, 2019). Nesta investigação utilizaram-se as metodologias ativas Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares. Na primeira, o aluno estuda o conteúdo

em casa e discuti-o em sala de aula com a turma (Bergmann & Sams, 2016; Prieto Martín, 2017), e já a segunda, o estudo prévio dos materiais fornecidos pelo professor pode ser realizado em casa ou minutos antes da aula, para posteriormente, em sala de aula, num primeiro momento serem questionados sobre o que estudaram e depois discutirem as respostas dadas com o par (Mazur, 1997).

Assim, a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais potencia novos ambientes de aprendizagem, no qual “envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu” (Ferrarini et al., 2019, p. 5; Moran, 2018).

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Metodologicamente, optou-se por seguir uma metodologia qualitativa, em que se recorreu ao método de estudo de caso, visto que era nosso propósito compreender uma realidade específica – uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Coutinho, 2011).

3.1. Questão, objetivos e participantes da investigação

A questão de investigação de investigação foi: “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?”. Como referido anteriormente, tratavam-se de dois anos de escolaridade de dois ciclos de ensino, porém, neste artigo apenas focaremos no 1.º CEB. Os participantes foram 24 alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, de um Agrupamento de escolas de Braga (Portugal).

Os objetivos passavam por: a) compreender de que modo a utilização das plataformas digitais TED-ed, Youtube, Padlet e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica; b) identificar os contributos da utilização da Sala de Aula Invertida (SAI) e Aprendizagem por Pares (AP), operacionalizadas no modelo de aula-oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos; c) desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada; e por fim, d) avaliar o impacto das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais na mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem de História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

3.2. Atividades pedagógicas desenvolvidas

O trabalho de campo passou pela construção de intervenções pedagógicas em ambos os ciclos de ensino. Como referido, neste artigo focamos apenas o 1.º CEB, em que se construíram atividades pedagógicas com as seguintes temáticas: “Peste Negra versus Covid-19 em Portugal”; “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”; “Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização” e “Do Estado Novo ao 25 de Abril”. Em cada uma das atividades, os alunos eram desafiados cognitivamente a aprender a pensar historicamente em ambientes de aprendizagem digitais, através do uso de várias plataformas digitais que eram integradas nas duas metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina.

Neste artigo, optou-se por apresentar a 2.ª atividade - “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”, que teve as seguintes tarefas:

- Levantamento das ideias prévias sobre o tema a estudar, antes da construção da atividade;

- Análise de um vídeo sobre a crise dinástica, no *YouTube*;

- Exploração de dois documentos históricos sobre a forma como ocorreu a Batalha de Aljubarrota: Perspetiva portuguesa e Perspetiva castelhana, acompanhada de questões orientadoras no *Google Forms*;

- Exploração de documentos históricos no *Padlet* (Tática do Quadrado; Batalha de Aljubarrota; Fachada principal do Mosteiro de Santa Maria da Batalha), acompanhada de questões orientadoras no *Google Forms*;

- Realização de um exercício contrafactual: Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha, o que teria acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?;

- Escrita da narrativa histórica acerca do acontecimento histórico trabalhado; Aplicação de uma ficha de metacognição sobre a atividade.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram aplicadas varias técnicas e instrumentos de recolha de dados em vários momentos da investigação, como pode observar na figura 1:

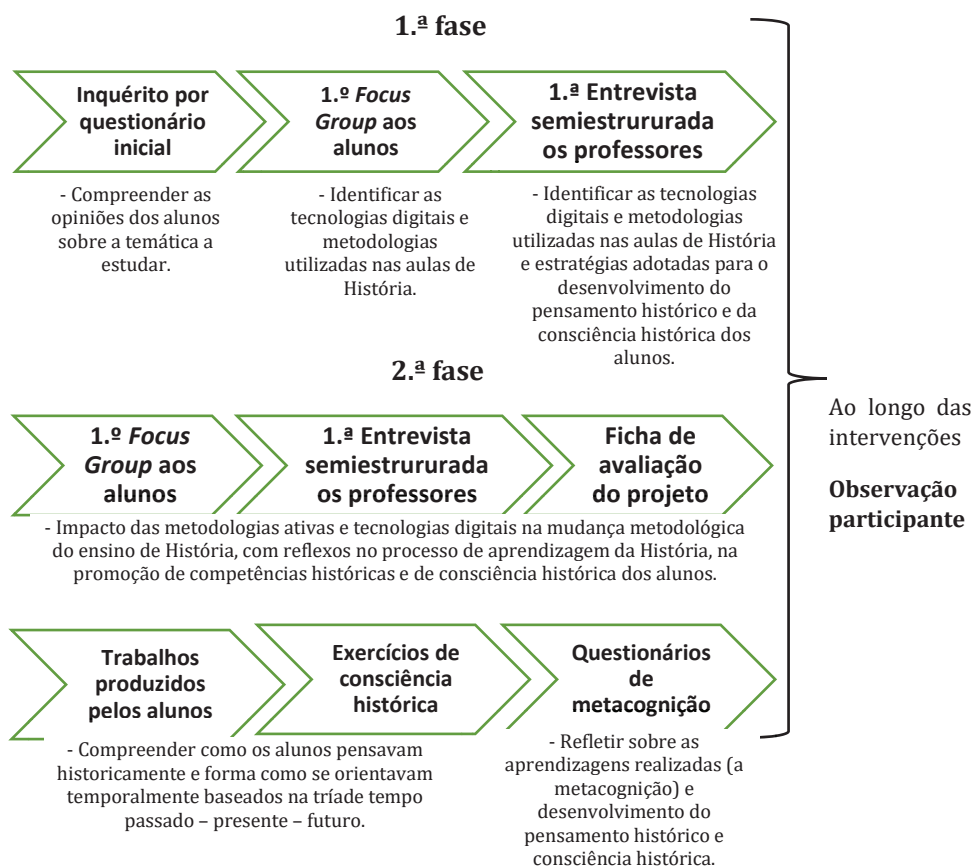


Figura 1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados. Fonte: Autoria própria

3.4. Análise dos resultados

Optou-se por analisar os dados qualitativos recorrendo às técnicas de análise da Grounded Theory (GT), que passa por três fases de codificação: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (Corbin & Strauss, 2008), com apoio do software Nvivo. Já os dados quantitativos recorreu-se à estatística descritiva para descrever e resumir um conjunto de dados, com auxílio do software SPSS.

Ressalvar que todos os procedimentos éticos foram cumpridos, no qual se obteve a autorização por parte da Comissão de Ética para a Investigação em CSH, para a aplicação do estudo, bem como todas as declarações de Consentimento informado, livre e esclarecido às professoras e aos alunos autorizadas. Assim, foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, atribuindo números aos participantes.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar neste artigo, selecionou-se exercício contrafactual individual, em que se desafiou os alunos a responder à seguinte questão: “Na tua opinião, se Portugal não tivesse conseguido vencer esta batalha o que poderia ter acontecido a Portugal e como estaríamos hoje?”. Das ideias dos alunos foi possível criar um sistema de categorização em torno do conceito metahistórico de mudança em História (Figura 2).



Figura 2. Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da mudança em História. (1.º CEB). Fonte: Autoria própria com recurso ao *software NVivo*

Como é possível observar na figura, houve ideias dos alunos que remetem para ausência de cenários possíveis, apenas que seria muito diferente, sem especificar em quê, ou seja, para a categoria “Ausência de cenários possíveis”:

Na minha opinião Portugal seria muito diferente. [a2]

Portugal não seria o mesmo que hoje. [a12]

Também se verificaram ideias dos alunos em que criaram vários tipos de cenários. Veja-se que houve ideias que se enquadraram na categoria “Cenários possíveis – mudanças políticas”, no qual remetiam para cenários possíveis ao nível político, reconhecendo mudanças e consequências políticas negativas relacionadas com a usurpação de poder por parte dos espanhóis, caso Portugal não tivesse vencido a batalha. A título de exemplo, observe-se as seguintes respostas:

Portugal era de Castela e hoje em dia Península era toda de Espanha. [a8]

O Rei de Castela seria Rei de Portugal. [a11]

Ademais, os alunos demonstraram ideias que evidenciaram cenários possíveis associados a mudanças identitárias e culturais, apresentando ideias de perda da

identidade nacional (cultura e língua), caso Portugal não tivesse vencido a batalha. As respostas que seguem ilustram a categoria:

Íamos estar um bom tempo sem independência e depois íamos voltar a seria independente. [a4]

Não teríamos sido independentes e não tínhamos descoberto outros países e hoje não estaríamos independentes. [a16]

Por fim, das ideias dos alunos emergiu a categoria “Cenários possíveis – mudanças sociais e económicas”, apresentando ideias de perda de liberdade e falta de condições de vida, caso Portugal não tivesse vencido a batalha. As respostas dos aluno 13 e 14 enfatizam, precisamente, o referido:

O povo português não era um povo livre. [a13]

Tínhamos ficado mais pobres e hoje continuávamos pobres e sem condições de viver. [a14]

Este tipo de proposta que se lançou aos alunos para que respondessem a um desafio contrafactual, pensando hipoteticamente é, efetivamente, complexo, uma vez que não possuíam qualquer evidência histórica (Cainelli & Barca, 2018). Houve, de facto, dois alunos que não conseguiram criar cenários possíveis, no entanto, a maioria dos alunos criou cenários possíveis associados a mudanças sociais e económicas, apresentando ideias de perda de liberdade e alterações na qualidade de vida, caso Portugal não tivesse vencido a batalha.

Assim, a grande parte dos alunos procuraram criar cenários possíveis para um acontecimento histórico que não aconteceu, argumentando as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021), embora sem uso da evidência histórica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com conceitos históricos na aula de História revela-se fundamental para que o aluno possa aprender a pensar historicamente e desenvolver a sua consciência histórica. Neste caso concreto, pretendeu-se compreender que ideias sobre mudança em História os alunos do 1.º CEB demonstravam. Apesar de ser uma tarefa complexa, pensar hipoteticamente sobre algo que não aconteceu e sem uso da evidência histórica, os alunos criaram possíveis cenários para um acontecimento histórico que não aconteceu, argumentando as suas ideias históricas. Assim, este tipo de exercício deve ser promovido em sala de aula, dado que desenvolve competências históricas importantes para compreender a realidade societal, que também se revela complexa.

Além disso, o ambiente de aprendizagem construído na 2.ª atividade, possibilitou que os alunos explorassem os documentos históricos de uma forma ativa, através do modelo de aula-oficina e com recurso a várias plataformas digitais como o YouTube e Padlet, culminando no exercício contrafactual realizado.

FINACIAMENTO

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos

nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa FCTPD/ BD/150425/2019 atribuída à primeira autora deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca, *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar Em Revista*, 42, 59–71.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59–69). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 91–100.
- Barros, D. (2019). Padlet: estratégia didáticopedagógica em fóruns para cursos on-line. In *AppEducation: Fundamentos, contextos e práticas educativas lusobrasileiras na cibercultura* (pp. 241–254). EDUFBA.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação E Pesquisa*, 44, e164920-1-e164920-16.
- Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History, 11-19* (pp. 1–8). Sage.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21–35). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. [Tese de Doutoramento], Instituto de Educação, Universidade do Minho
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10678>

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber.
- Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais:: aproximações e distinções. *Revista Educação Em Questão*, 57(52), 1–29.
- Freitas, M. L., Solé, G., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Plural Editores.
- Fronza, M. (2021). Os vídeos de história no *Youtube* como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71–89). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Tese de Doutoramento], Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Kaviza, M. (2019). Persepsi Penerimaan Murid Terhadap Pelaksanaan Model Flipped Classroom Peer Instruction dalam Matapelajaran Sejarah: Students Acceptance Perception of Implementation Flipped Classroom Peer Instruction Model on History Subject. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, 3(2), 39–47.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the 21th century*. University of Toronto Press.
- Martínez-Hita, M., & Miralles-Martínez, P. (2020). Evaluación del diseño de un programa de intervención gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 34(2), 187–204. <https://doi.org/https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78420>
- Matta, A. (2001). *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Medeiros, L., & Spinosa, V. (2023). O ensino de História na encruzilhada: um encontro a sala de aula invertida e as tecnologias digitais. *Revista Transversos*, 27, 92–111. <https://doi.org/10.12957/transversos.2023.73024>
- Minguela, A., & Higón, D. (2015). TED-Ed una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'innovació Docent Universitària*, 7, 15–19.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Passos, R. (2021). Aprendizagem por pares: experiências para o ensino da disciplina de história a partir de dados apontados pelo programa internacional de avaliação

- de estudantes (PISA). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 9, 50–67. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/programa-internacional>
- Pestana, M., Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. *Acta Scientiarum. Education*, 42(1), e52049.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning- Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.
- Rodrigues, E. (2019). *Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História* [Tese de doutoramento]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22342>
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), 163–209.
- Santafé Gutiérrez, R., & Velásquez Ortiz, M. (2022). *Book Creator: una herramienta digital para fortalecer la comprensión e interpretación textual aplicada a estudiantes de grados 4º y 5º del Centro Educativo Nuestra Señora de Fátima* [Tese de doutoramento]. Universidad de Cartagena.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Silva, P., & Lima, D. (2018). Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. *Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação*, 16(1), 83–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051>
- Solé, G. (2009). *História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Trindade, S. (2014). O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário [Tese de doutoramento]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>
- Veiga, A., Caetano, L. M., & Nascimento, M. (2020). Metodologias Ativas no Ensino Médio: experiência com sala de aula invertida e aprendizagem a pares. *Informática Na Educação: Teoria e Prática*, 23(2), 177–194.

CANCIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES

María José Merchán
Mario Corrales-Serrano
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Del eterno problema que se nos plantea al profesorado de Ciencias Sociales de cualquier etapa educativa de dar clases en asignatura que, al alumnado, de manera bastante mayoritaria, le resulta aburrida y poco interesante (Crompton et al., 2023), surge la necesidad de utilizar métodos pedagógicos que hagan que los y las discentes se sientan protagonistas de su propio aprendizaje y les motiven a prestar atención y a participar de manera activa durante el transcurso de las clases.

Aunque en los últimos años se ha hecho hincapié en nuevas y no tan novedosas metodologías de aprendizaje activo (Peralta y Guamán, 2020), un recurso tan sencillo y, a la vez, tan utilizado como el uso de canciones en la enseñanza, puede constituirse realmente como una innovación pedagógica y ayudar al docente a conseguir este reto. El avance espectacular de las tecnologías en las dos últimas décadas ha venido a facilitar la utilización de este recurso. La inclusión de las TIC y de medios audiovisuales en la enseñanza, siempre dentro de un uso ético, permite la adquisición de las competencias necesarias para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI, garantizando, mediante el fomento de las denominadas como habilidades blandas (pensamiento crítico, creatividad, gestión de conflictos, etc.), desarrollar aptitudes para abordar la vida y las dificultades que se presenten en el futuro laboral (Salamanca y Badilla, 2023).

En este sentido, el potencial didáctico de las canciones se ha utilizado tradicionalmente en todos los ámbitos y niveles de enseñanza desde tiempos inmemoriales. En las etapas más tempranas de Educación Infantil principalmente para trabajar desde la motricidad (Gértrudix-Barrio y Fernández-Pérez, 2023), que es lo más habitual, hasta la adquisición de conceptos lógico-matemáticos (Barrantes et al., 2023). En ciclos posteriores, se han usado por norma general para el aprendizaje de la lengua extranjera, siendo el inglés el idioma mayoritario. En este ámbito podemos encontrar una amplia bibliografía científica (Bolarín y Porto, 2023). Del mismo modo, aparte de su uso obvio en las materias que tienen que ver con la educación musical, el segundo de las áreas donde más se utiliza es en la enseñanza de Educación Física (Morente et al., 2020).

Dentro del campo de las Ciencias Sociales, podemos entender que las creaciones musicales son fiel reflejo de la sociedad en que se gestan y como glosa de un contexto espacio-temporal, forman parte del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos (Hernández de la Cruz et al., 2023a). En el horizonte hispanohablante

se llevan utilizando para la didáctica de las Ciencias Sociales desde los años 70-80 (Ortega, 2023), pero más relacionados con la generación entre el estudiantado de una conciencia ciudadanía y el fomento de un pensamiento social crítico, abordando problemas de la sociedad del momento, o bien fenómenos culturales y políticos (Martínez y Pagès, 2017). Aunque el uso de este recurso ha sido residual si lo comparamos con la preeminencia que tiene en otros ámbitos, existe ya una literatura científica de interés que aborda esta temática. Así, podemos encontrar iniciativas en este sentido ya desde la Educación Infantil (Bernabé, 2021) hasta la Educación Superior (Hernández de la Cruz et al., 2023 b; Ortega, 2022). Se busca en cualquiera de las etapas educativas utilizar una metodología que consiga evitar el aprendizaje memorístico de la historia (Díaz Pérez, 2022), mientras se fomenta la lógica y el pensamiento científico (Gómez et al., 2018). A la vez, mediante el uso de canciones en este contexto se potencia la adquisición de una serie de competencias personales, sociales y ciudadanas, además de fomentar la conciencia cultural (Brull, 2014; Guillén, 2018).

A tenor de todo lo anterior, los objetivos que nos marcamos en la realización de esta investigación fueron los siguientes:

1. Fomentar el aprendizaje autónomo de la historia mediante el uso de canciones con trasfondo histórico.

2. Comprobar la capacidad del alumnado para aplicar este recurso en una propuesta didáctica adaptada a la etapa de Educación Primaria.

Para la consecución de estos objetivos tendrían que movilizarse algunos de los conocimientos trabajados de forma teórica en las clases previas como la clasificación y uso de las fuentes, los conceptos de tiempo cronológico en contraposición al histórico, las nociones de multicausalidad y las consecuencias que implican las acciones, o, desde un punto de vista más pedagógico, el conocimiento del currículo de Educación Primaria de nuestra Comunidad Autónoma y de sus elementos principales al realizar una propuesta didáctica.

Con todo ello, para explicar cómo se llevó a cabo esta investigación, estructuramos este trabajo como sigue. En primer lugar, se desarrollará la metodología seguida, dividiéndola en tres subapartados: intervención, muestra e instrumentos. Después, se detallarán los resultados obtenidos para, finalmente, hacer un análisis exhaustivo de los mismos que permitan extraer a una serie de conclusiones, terminando por señalar las limitaciones del trabajo y posibles propuestas de mejora para el futuro.

2. METODOLOGÍA

2.1. Intervención

La propuesta didáctica que presentamos fue llevada a cabo con el alumnado de uno de los grupos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia, del Grado de Educación Primaria, que se imparte durante el segundo semestre del segundo curso en la Facultad de Educación y Psicología de la UEx. Se planteó como uno de los seminarios de carácter práctico que complementan las

clases teóricas. Se utilizó la plataforma Moodle para poner a su disposición con varios días de antelación tanto la explicación teórica sobre el uso de las canciones en la didáctica de la historia, como la presentación donde se les detallaba el desarrollo de la sesión y las diversas partes que conformaban la actividad, así como el modo de realizarlas. Estas sesiones tienen una duración de 2 horas que se repartió de la siguiente manera.

Los cinco primeros minutos de dicha sesión práctica, se reservaron para recordar todo lo anterior, en previsión de que algún alumno no hubiese accedido al material. En una primera parte, el alumnado tuvo que trabajar en pequeños grupos, previamente configurados, y, posteriormente, por parejas. Para ello, se les dio un listado de canciones de distintos estilos (desde trap hasta heavy metal, pasando por el pop y la canción melódica) y épocas, que iban de los años 70 hasta canciones que habían sido lanzadas el año anterior al de la realización de la práctica. En la selección de las canciones se pretendió que su temática abarcara todos los periodos históricos, recogiendo acontecimientos y personajes que comprendieran de la prehistoria en adelante. El listado de las treinta canciones seleccionadas, que se les proporcionó en un orden aleatorio por conveniencia, puede verse en la Tabla 1.

<i>Canción</i>	<i>Autor</i>	<i>Canción</i>	<i>Autor</i>
Fiesta pagana	Mago de Oz	La rebelión	Joe Arroyo
Europa	Mónica Naranjo	Juana de Arco	Tierra Santa
Sunday Bloody Sunday	U2	Huelga de amores	Divididos
Istambul	Mona Lisa Smile	Troy	Sidnead O'Connor
Alexander the Great	Iron Maiden	Héroes de la Antártida	Mecano
Holland 1945	Neutral Milk Hotel	Te coloniso	Playground Fire
Jueves	La oreja de Van Gogh	Spanish Bombs	The Clash
Achilles	Led Zepellin	La armada invencible	Tierra Santa
Elizabeth	Ghost	The quest of fire	Iron Maiden
Laika	Mecano	The sound of silence	Simon & Garfunkel
Amerigo	Patti Smith	V Centenario	Fabulosos Cadillacs
Wind of change	Scorpions	Born in the USA	Bruce Springsteen
Velaske, yo soi guapa?	Playground Fire	Espaldas mojadas	Tam Tam Go
Rasputin	Boney M.	Te espera el mar	María José Llergó
Libre	Nino Bravo	Cristóbal Colón	Óscar D'León

Tabla 1. Listado de las canciones que debía trabajar el alumnado. *Nota.* Elaboración propia

En esa primera parte, tuvieron que repartirse las canciones entre los componentes de cada subgrupo (4 o 5 canciones por participante, según los casos). Dispusieron de 20 minutos para escucharlas e investigar sobre ellas, así como para recabar datos con los que afrontar el segundo paso, que consistió en una puesta en común. Durante otros 20 minutos tuvieron que debatir entre todos los componentes cuáles les habían parecido más interesantes desde el punto de vista musical y en cuanto a su temática, con el fin de elegir entre todas las 10 canciones que les habían resultado más interesantes. Con ellas, en un tercer paso, que duró el tiempo restante de la primera hora de actividad, tendrían que elaborar una línea de tiempo de canciones organizándolas cronológicamente según la época histórica que la había inspirado. Esta última parte se trabajó por parejas o tríos, según los casos.

Se planteó la segunda parte de la actividad con el fin de que el alumnado, emparejado como habían terminado el paso anterior, siguiera investigando sobre el trasfondo histórico de las canciones, fomentando así el aprendizaje autónomo de la historia. Además, dadas las características de la enseñanza en esa asignatura, se pretendía trabajar también la asimilación de contenidos didácticos mediante la elaboración de una propuesta en este sentido (Figura 1).

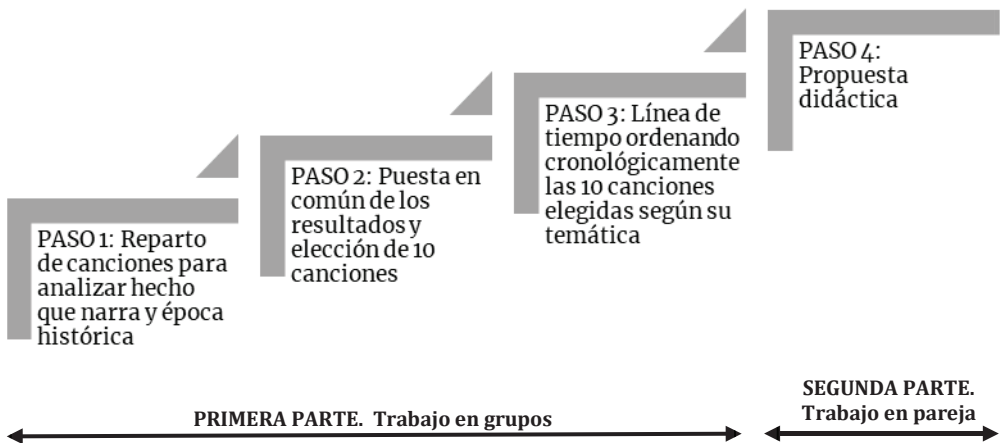


Figura 1. Fases de la propuesta. Nota. Elaboración propia

Durante la segunda hora se les pidió que elaboraran un informe que debía contener el contexto histórico en el que surge y el que narra, a partir del uso de fuentes de contrastada calidad científica, así como una propuesta didáctica utilizando esa canción, además de otros recursos audiovisuales con los que complementarla. Con este ejercicio se pretendía comprobar si serían capaces de aplicar las canciones como recurso didáctico en su futuro laboral. Para ello, la propuesta debía ir contextualizada en un curso específico de Educación Primaria y contener los elementos curriculares básicos. La ficha para la realización de este informe puede verse en la Figura 2.

SEGUNDA PARTE DEL SEMINARIO

ACTIVIDAD

1. Después de escuchar las canciones, debéis elegir aquella con la que queráis trabajar.

2. Una vez elegida la canción, debéis entregar un documento que contenga los siguientes datos:

Datos de la canción

- NOMBRE Y ENLACE:
- CANTANTE:
- AÑO DE LANZAMIENTO:
- CONTEXTO HISTÓRICO EN EL QUE SURGE:

Historia que cuenta

- HECHO HISTÓRICO QUE CUENTA LA CANCIÓN:
- CONTEXTO HISTÓRICO EN EL QUE SE ENCUADRA:
- ÉPOCA HISTÓRICA A LA QUE PERTENECE EL HECHO Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE ESA ÉPOCA:

Didáctica

- PROPÓN UNA ACTIVIDAD EN LA QUE PUEDES UTILIZAR UNA CANCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EXPLICAR HISTORIA.
- CITA OTROS RECURSOS (PELÍCULAS, COMICS, NOVELAS...) CON LOS QUE TRABAJAR ESA MISMA ÉPOCA
- BUSCA Y COMPARTE PERFILES EN REDES SOCIALES QUE TRATEN DE ESTA ÉPOCA HISTÓRICA.

Figura 2. Ficha para la realización de un informe sobre una canción específica. Nota: elaboración propia

2.2. Muestra

Esta intervención se llevó a cabo con uno de los grupos-clase en los que impartía la asignatura contando con un total de 74 participantes, de los cuales 27 eran de género masculino (36,5%) y 47 del femenino (63,5%). Todo el alumnado pertenecía a la Generación Z, entrando sus edades dentro del rango que comprende entre los 19 años, edad mayoritaria, y los 24. Todos, además, eran de la misma nacionalidad.

La muestra fue tomada por conveniencia, respetando los criterios seguidos por la Universidad durante el proceso de matriculación. Los pequeños grupos estaban formados por 6-7 participantes y eran los mismos que se habían establecido a principios de curso para trabajar la parte práctica de la asignatura. Dentro de esos pequeños grupos, se formaron las parejas que habían de llevar a cabo el tercer y cuarto paso de la propuesta. En casos excepcionales, en aquellos minigrupos con un número impar de componentes, esa segunda parte tuvo configurarse algún trío. De

este modo, para la segunda mitad de la actividad se constituyeron 28 parejas y 6 grupos de tres personas.

2.3. Instrumento

Esta investigación tiene carácter cualitativo y en ella se ha utilizado un método inductivo. Para la recogida de datos se ha usado tanto el resultado de la línea de tiempo o eje cronológico como el informe con la propuesta didáctica, que han servido como base documental para esta investigación. Todo ello fue entregado por el representante de cada grupo en un espacio habilitado para ello en la plataforma Moodle de la asignatura. A partir de los datos obtenidos, así como a través de la observación y la interacción con el alumnado por parte del docente durante el desarrollo de la actividad, se pudieron obtener los resultados que se detallan a continuación.

3. RESULTADOS

Las 34 parejas/tríos constituidos eligieron un total de 15 canciones del listado, siendo la que más veces se repitió, tanto en su aparición en la línea de tiempo (en todas las ocasiones salvo en una) como en el informe final, la canción "Jueves" (La oreja de Van Gogh), que lo fue en un 20,6% de las ocasiones. La segunda de ellas, también con presencia casi constante en el eje cronológico de canciones, fue la de la "Fiesta pagana" (Mago de Oz), aunque para su análisis posterior de manera pormenorizada fue elegida por 4 parejas/tríos. En ambos casos, más allá de la historia que esconde cada una de ellas, fue la componente emocional la que motivó su selección, por un lado, porque formaba parte de la música habitual que escuchaban en su día a día, y en el caso de la canción de Mago de Oz, porque la relacionaban con sus momentos de ocio.

En un segundo escalón encontramos una serie de canciones que fueron escogidas para realizar el informe final y la propuesta didáctica hasta en tres ocasiones cada una: el trap "Te coloniso", compuesto por Playground Fire; la balada del grupo de rock heavy metal Scorpions "Wind of change", y la canción "Spanish Bomb" (The Clash). Aunque ese trap no es el más conocido de estos autores, llamó la atención por el carácter jocosos de su letra. La elección de la balada de Scorpions se debió a que los alumnos la conocían previamente, mientras que la justificación en la elección de "Spanish Bomb" se basa en la historia que cuenta, sobre todo en la que tiene que ver con el terrorismo de ETA.

"Laika" (Mecano), "La rebelión" (Joe Arroyo) y "Rasputin" (Boney M.), fueron elegidas en dos ocasiones cada una. En el primer caso, porque conocían el grupo por influjo de sus padres, y les llamó la atención la temática de la canción, que desconocían. Este es el mismo motivo por el que eligieron "La rebelión", aunque en ambos casos desconocían quién era el autor. Por último, la canción de Boney M. fue elegida por la peculiar historia que guarda el personaje de Rasputin, que llamó la atención del alumnado.

Por último, las canciones elegidas por una sola pareja/trío fueron "Libre" (Nino Bravo); "The quest of fire" (Iron Maiden); "Espaldas mojadas", del grupo

extremeño Tam Tam Go; “Born in the USA”, de Bruce Springsteen; el otro trap de Playground Fire “Velaske, yo soi guapa?”; y la canción de “Te espera el mar” (María José Llergó), que poco antes se había alzado con el Goya a la mejor canción original.

Se dio la peculiaridad que una pareja trabajó una canción de temática histórica que conocía y que quiso aportar para incrementar/mejorar el listado propuesto. Se trató de “Madre, anoche en las trincheras”, en la versión de Bruma Folk.

En cuanto a su plasmación en el informe, que había sido elaborado siguiendo una estructura similar a la que se utiliza para hacer los comentarios de texto histórico, la parte en que se trabajaba la propia canción en sí y el contexto histórico en el que surge, fue la que más complicada les resultó de comprender. Esto también quedó reflejado a la hora de realizar el eje cronológico de las canciones, pues 5 parejas confundieron el enfoque que se les pedía y la entregaron ordenadas según el año de lanzamiento de las canciones.

La segunda parte de este, donde se pedía contextualizar la historia que narra, sus personajes y hechos relevantes, así como su relación con el periodo histórico donde se encuadran, produjo resultados bastante interesantes, en general. La descripción del hecho y su encuadre histórico demostraban que la búsqueda que habían realizado estaba basada en fuentes fiables, evitándose el uso indiscriminado de la Wikipedia en la mayoría de los casos. Un número amplio de parejas tuvo problemas para redactar el último de los puntos que se pedían en esa parte, limitándose a hacer un listado de los hechos más importantes del periodo histórico en el que se encuadraba la temática de la canción, sin preocuparse en redactarlo ni contextualizar el tema dentro de la época. Esto solo se produjo en un escaso 11% de las respuestas entregadas.

En cuanto a las propuestas didácticas, en general, demostraron el conocimiento del currículo de Primaria, encuadrando las propuestas perfectamente dentro del ciclo al que correspondían y demostrando un conocimiento básico de los elementos curriculares, acorde con el curso académico al que pertenecían. Solo en 2 ocasiones obviaron esta parte. Las actividades propuestas en torno al uso de canciones en el aula de primaria carecían, en una minoría de los casos, de originalidad, limitándose a calcar el esquema seguido en esta práctica, pero adaptándolo a la etapa en cuestión.

En el resto de los casos, aun reconociendo que la variedad no fue demasiado grande, sí surgieron propuestas interesantes para trabajar en clase, incluyendo actividades alternativas para reforzar los conocimientos adquiridos a través del uso de las canciones. Respecto a la aportación de otros recursos audiovisuales, gráficos o escritos que pudieran complementar su propuesta, resulta realmente alarmante el desconocimiento que tienen sobre literatura. Fueron escasas las ocasiones en que se propuso la lectura de algún libro en concreto y, cuando se realizó, confundieron el contexto histórico de la novela propuesta. De igual forma, los cómics no son un recurso que les llame la atención. No obstante, las propuestas en torno a las películas y los perfiles en Redes Sociales (RRSS) fueron realmente significativas, demostrando que este es un lenguaje al que están más habituados. Las películas de animación y de temática bélica fueron las más elegidas. Entre las

RRSS, Tik-Tok e Instagram coparon el 100% de las propuestas, lo que da cuenta de que otras Redes Sociales, más utilizadas desde el punto de vista científico para la difusión e intercambio de trabajos, son totalmente ajenas a ellos.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir tanto de estos resultados como de la interacción con el alumnado se pudo comprobar que la experiencia resultó altamente motivadora y el aprendizaje producido, gracias tanto al manejo de las fuentes como al uso de este recurso para la didáctica de la historia, fue realmente significativo, por lo que consideramos que hemos alcanzado los objetivos que nos propusimos con la realización de esta intervención.

Para constatar la consecución del primero de ellos, fomentar el aprendizaje autónomo de la historia a través del uso de las fuentes, utilizamos los resultados obtenidos en la realización de los ejes cronológicos, a través de los que se trabajaban los conceptos de tiempo cronológico vistos en las clases teóricas. Igualmente, usamos aquí los resultados proporcionados a partir del informe final, en sus puntos 1 y 2, concretado en el aprendizaje del tiempo histórico, en contraposición con el anterior. En ambos casos se demuestra que un alto porcentaje de las parejas adquirieron ambos conceptos y que supieron contextualizar la canción y su temática dentro del periodo histórico correspondiente. Se demuestra también que sus trabajos se fundamentaron, mayoritariamente, en el uso de fuentes secundarias fiables, reforzando así lo aprendido de manera teórica en las clases previas sobre la clasificación y manejo de las fuentes. No obstante, no tenemos claro si les quedó claro el concepto que se les intentó transmitir sobre el uso de las canciones como fuente primaria cuando estas estaban basados en eventos contemporáneos a la época en las que fueron escritas.

En cuanto a la contextualización de la temática de la canción en relación con los esos eventos que narran, que son producto de una serie de circunstancias (multicausalidad) y a que tendrían unas consecuencias posteriormente, la actividad que conformó la última parte del informe dedicado a ello es bastante pobre, lo que nos habla de que habría que incidir más durante el curso en el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la consecución del segundo de los objetivos, los resultados demuestran que solo un número intrascendente de participantes no fueron capaces de encontrarle el encuadre curricular a las canciones elegidas. Además, las propuestas de actividades en torno a ellas, aunque no muy variadas, cumplían bien con los requisitos propuestos, resaltando aquellos casos en los que no se habían limitado a proponer actividades en torno a la canción en sí, sino que habían complementado el aprendizaje adquirido con otras actividades alternativas para reforzar el trabajo realizado a partir de la canción.

El uso de recursos audiovisuales y su adaptación a la propuesta es correcta, en términos generales, aunque en algunos casos se echa en falta un análisis crítico de la utilización de estos recursos según el ciclo al que vaya dirigido, puesto que se propone el uso directo de los mismo en clase, cuando consideramos que requerirían

un trabajo de adaptación previa por parte del profesorado. También demuestran el manejo de las Redes Sociales y su posible utilización dentro del aula como recurso didáctico, por el contrario, no conocen referencias literarias que pudiesen utilizar como refuerzo. No se les pedía específicamente novela histórica, puesto que, como en el caso de las canciones, la literatura contemporánea al argumento principal también podría constituir una fuente para el estudio de una época, costumbres y modos de vida que no son los que tenemos ahora.

En general, demuestran un gusto eclético por la música, aunque solo un reducido grupo de ellos conocía la mayoría de las canciones o grupos musicales. Incidir en que se intentó evitar intencionadamente el uso del género musical conocido como reggaetón, con el propósito de ampliar el conocimiento en cuestión de estilos musicales por parte del alumnado. El uso de canciones en este ámbito les resultó sorprendente, por lo que fueron muy receptivos hacia la actividad desde el primer momento y se sintieron muy motivados hacia la realización de la misma.

Entre las limitaciones de este estudio debemos destacar el haberse realizado con una muestra muy concreta, escasa en número y con unas características muy homogéneas, en cuanto a comportamiento y calificaciones generales, que no son las habituales en este tipo de grupo-clase, por lo que los resultados no pueden ser extrapolados de manera directa a la generalidad de casos.

Sin embargo, esta prueba nos sirve como base para futuras investigaciones en las que se ampliará el tamaño de la muestra y la variedad del alumnado al que va dirigido. Además, en esta práctica se ha obviado la componente emocional que lleva implícita la misma. Los resultados demuestran que ha sido una de las razones principales (hasta en un tercio de las ocasiones) para la elección de la canción con la que trabajar. En futuras propuestas incorporaremos un instrumento para medir las emociones tanto positivas como negativas generadas en la realización de la práctica. De igual forma, se implementará algún tipo de mecanismo para poder medir el aprendizaje producido a lo largo del tiempo. Aunque para la realización del examen final, que tuvo lugar más de dos meses después de la realización de esta actividad, se movilizaron conceptos que deberían haberse adquirido con este seminario de carácter práctico, nos es imposible determinar si fue debido a la realización de este.

FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital (Junta de Extremadura) con la subvención IB20172.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrantes López, M., Calvino Haut, C. I., Barrantes Masot, M. C., y Zamora Rodriguez, V. (2020). Canciones infantiles para aprender matemáticas. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 40(1), 103-118.
- Bernabé Villodre, M. del M. (2021). Desarrollar la conciencia cultural en Educación Infantil mediante las canciones infantiles. *DEDiCA Revista De Educação E*

- Humanidades* (dreh), (19), 19–34.
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.13781>
- Bolarín Martínez, M. J., & Porto Currás, M. (2023). Recursos audiovisuales para la didáctica de la lengua extranjera. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.563481>
- Brull, V. A. (2014). Diversidad, música y competencia social y ciudadana: contribuciones de la experiencia musical. *Arbor*, 190(769), a164-a164.
- Crompton, H., Nako, K., & Burke, D. (2023). The Historical Empathy Measurement Tool (HEMT). *The Journal of Social Studies Research*, 47(3-4), 161-172.
- Pérez, A. A. D. (2022). El uso de canciones en la enseñanza de la historia. Una propuesta alternativa al aprendizaje memorístico. *Perspectivas*, (25), 1-21.
- Gértrudix-Barrio, F., & Fernández-Pérez, M. (2023). *Las canciones motrices en inglés para trabajar la Expresión Corporal en Educación Infantil*. Editum.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Guillén Franco, M. (2018). La música como recurso didáctico en ciencias sociales. Los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. En B. Tossar et al. (Eds.). *Què està pas-sant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 189-195). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hernández-de la Cruz, J.M., Rivero Gracia, P., y Franco Calvo, J.G. (2023a). La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio. En M.E. Cambil et al. (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 1187-1195). Narcea.
- Hernández-de la Cruz, J. M., Martínez-Rodríguez, M., García-Ceballos, S., y Rivero Gracia, P. (2023b). La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio. Percepciones de futuros docentes de educación primaria. *Perfiles educativos*, 45(182), 134-153.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60966>
- Martínez Zapata, I., Pagès Blanch, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. *Clío & Asociados* 24, 83-89. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8158/pr.8158.pdf
- Morente Oria, H., González Fernández, F. T. y, Sánchez Fernández, A. S. (2020). *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física*. Ediciones Morata.
- Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las canciones como herramienta didáctica en la formación del profesorado: tratamiento y reflexión crítica de problemas sociales. En J.C.

- Bel et al. (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (31. 2020. Valencia)*, vol. I (pp. 823-830). Tirant lo Blanch.
- Ortega Cervigón, J. I. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 54–67. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27022>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Salamanca, I. J. y Badilla, M. G. (2023). Percepción de la comunidad educativa sobre la estimulación de las habilidades para el siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e03, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e03.4326>

ARCHIVOS ESCOLARES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS EN SANTIAGO (CHILE): REESCRIBIENDO LA HISTORIA A TRAVÉS DE SU PATRIMONIO DOCUMENTAL

Leonardo Cisternas Zamora

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de una década, funcionan en Chile diversos talleres y academias extraescolares de patrimonio, muchos de los cuales intervienen archivísticamente e investigan a partir de sus archivos escolares. Estas instancias de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por ser de carácter permanente, sistemáticas, voluntarias, no calificadas y responden a los intereses de las y los estudiantes (Cisternas, Padilla, Rivera y Rojas, 2022).

La presente investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de talleres patrimoniales y el respectivo uso de sus archivos escolares en dos establecimientos educativos tradicionales de Santiago (Chile). Para lo anterior, nos proponemos describir el trabajo archivístico y patrimonial realizado por las comunidades educativas; caracterizar los tipos de actividades desarrolladas por los talleres patrimoniales; y examinar los significados de las investigaciones elaboradas por las y los estudiantes.

En las últimas décadas, han proliferado las investigaciones que estudian diversos aspectos de la educación patrimonial tanto en América Latina como en mundo, según se expone en algunas revisiones sistemáticas (García, 2021; Fontal, Martínez, García, 2023). En particular, se han desarrollado estudios que analizan las prácticas educativas patrimoniales en espacios educativos formales, los que enfatizan en el aspecto curricular y/o en la relación entre centros patrimoniales y establecimientos educacionales.

A nivel latinoamericano, son diversas las experiencias que examinan las relaciones con el patrimonio escolar en que estudiantes aprenden a partir de objetos museísticos, documentales, bibliográficos, entre otros (López, Castro y López, 2021; Durá y Esteves, 2021; Yuln, 2023) En Chile, la literatura ha puesto principal énfasis en aquellos liceos tradicionales, emblemáticos y/o de carácter históricos que conservan su patrimonio (Rojas, 2020; Padilla, 2023; Mayorga y Vial, 2024), aunque también existen investigaciones amplias que analizan diversas experiencias de educación patrimonial (Cartagena, 2017; Collao, Sánchez y Fontal, 2019; Alvéstegui, 2022).

Respecto a establecimientos educacionales emblemáticos, objeto de estudio del presente artículo, se constituyeron en el proceso de conformación del Estado durante gran parte del siglo XIX y principios del XX (Quaresma y Orellana, 2016), formando diversas generaciones de estudiantes que han influido en la esfera intelectual, política, social y cultural. Han sido considerados como los liceos

públicos “herederos de la tradición selectiva y preuniversitaria, se orientan a proveer una formación académicamente dominante que habilite a sus alumnos a ingresar a la universidad y a seguir estudios profesionales” (Bellei, Et. al, 2020).

Estas comunidades educativas conservan un importante patrimonio documental compuesto por libro de clases, correspondencia, exámenes, actas, fotografías, entre otros tantos, los que datan de los primeros años de la república. Un hito relevante fue la invitación del Consejo de Monumentos Nacionales a declarar los patrimonios escolares como monumento nacional, proceso que se desarrolló entre 2004 y 2007 (Sandoval y Vial, 2016). Sin embargo, no fue hasta el 2010 que el Programa de Archivos Escolares de la Universidad Católica (PAE UC) inició un proceso sistemático de rescate, intervención y puesta en valor de la documentación de diversos establecimientos educacionales chilenos (Mayorga y Vial, 2024)

Post intervención archivística del PAE UC, varios de estos liceos conformaron talleres patrimoniales (Cisternas, 2023). En Santiago, el trabajo individual de éstos y, posterior, articulación mediante proyectos comunes (Cisternas, Padilla, Rivera y Rojas, 2021) dio paso a la conformación de la Red de Escuelas por el Patrimonio. Dicha instancia interescolar se conformó en 2023 y, en la actualidad está compuesta por cinco establecimientos educacionales (Padilla, Rivera, Cisternas y Rojas, 2023).

Este espacio colaborativo concibe el patrimonio escolar como un conjunto de objetos y saberes conservados e intervenidos por las comunidades educativas. Según sus integrantes, tiene las siguientes características: i) abierto a la comunidad; ii) valorado simbólicamente; iii) construido socialmente; iv) activado en la educación formal e informal; v) y que promueva el trabajo comunitario y la conciencia histórica (Padilla, Rivera, Cisternas y Rojas, 2023).

En dicho documento de 2023, también se elabora un diagnóstico sobre las instancias de enseñanza-aprendizaje patrimoniales de la comuna de Santiago a través de una encuesta aplicada a 15 establecimientos educacionales, en que 14 de éstas reconocen conservar diversos artefactos, tales como documentos, mobiliario, fotografías, pinturas, tradiciones, trofeos, edificios, entre otros.

A continuación, analizaremos dichas realidades educativas a través de la educación patrimonial y la dinamización cultural de los archivos, con la finalidad de comprender los sentidos que adquieren estas instancias de enseñanza-aprendizaje extraprogramáticas.

2. MARCO CONCEPTUAL

Como ya señalamos en el apartado anterior, los talleres de patrimonio son instancias de enseñanza-aprendizaje que se realizan sistemáticamente en diversos liceos y cuyo foco está en la difusión de la memoria y en la investigación de fenómenos relacionados con sus establecimientos educacionales, utilizando para lo anterior el patrimonio escolar.

En estos procesos educativos, tal como expone Olaia Fontal (2023), convive el binomio personas-patrimonios, vale decir, comunidades educativas y patrimonios

escolares, en que las y los primeros dan sentido y activan aquello que se conserva en los liceos. Según dicha propuesta, en esta relación dialógica “el patrimonio es consecuencia de una selección; la selección deriva de criterios y los criterios obedecen a valores” (35). La autora describe que dichos valores son coyunturales, cambiantes y educables, vale decir, son dinámicos, contextuales y pertenecen a los agentes que le dan sentido a través de procesos de patrimonialización.

Al mismo tiempo, a partir del trabajo, intervención y valoración de dichos bienes patrimoniales, las comunidades educativas tienen la posibilidad de reafirmar o reconfigurar sus memorias e identidades. Cuenca, Martín y Estepa (2020) proponen, a partir de una extensa literatura, que la educación patrimonial conjuga las relaciones entre emociones-territorio, lo que permite la conformación de identidades y la formación de ciudadanías incluyentes y participativas.

Ahora bien, desde la archivística también se ha reflexionado entorno a la relación archivo-comunidades. La historiadora Gemma Tribó (2005) señala que sin el patrimonio documental no habría memoria y, sin memoria, no hay derechos ni ciudadanía. La archivera Gabriela Andaur (2022) profundiza en la constitución de memorias e identidades a partir de la reflexión sobre iniciativas de rescate documental y creación de archivos en Chile. La autora plantea que, en la literatura, se ha reconocido a los archivos como herramientas de memoria, proponiéndose una relación virtuosa entre ambos. Dicho vínculo, según diversos autores, “descansa, al menos en parte, en los usos del archivo o la movilización de la memoria que este permite” (192).

Del mismo modo, Gabriela Andaur (2022) describe que la complejidad de la relación archivo-memoria está dada por el factor selectividad y descarte de la documentación en términos archivísticos y, en su símil desde los estudios de memoria, en el recuerdo y olvido. Esto se expresa en la creación del documento, en la intervención archivística y en sus posteriores usos. Por lo tanto, el archivo se comprende como un “constructo social”, lo que, a juicio de la autora, ha tenido consecuencias tanto en la percepción del rol de quien custodia la documentación como, también, de la práctica misma.

En este sentido, Terry Cook (2013) plantea que, en la actualidad, los y las archiveras han pasado de su rol pasivo a mediador social y comunitario, en que juegan un papel activo en el tratamiento de los documentos, en las reconfiguraciones de la memoria, la constitución de identidades y la reafirmación de comunidades. Un ejemplo de aquello es lo que la literatura archivística denomina dinamización cultural de los archivos, entendido como aquellas prácticas que se desarrollan al interior de dichos espacios, cuyo fin es el acercamiento de la ciudadanía a los documentos. En el ámbito educativo, se comprenden como aquellas acciones en que integrantes de la comunidad educativa revisitan y resignifican el patrimonio documental a través de intervenciones archivísticas y pedagógicas (Cisternas, 2023).

Dentro de dicha red de conceptos se inserta la presente investigación. Estas referencias no constituyen en sí mismas un marco de análisis, sino más bien un norte bajo el que se desarrollan las experiencias a examinar. Vale decir, responde a

un contexto en que se entiende la relación entre comunidades y patrimonio documental y sus respectivos usos, los que permiten reconfiguraciones o reafirmaciones de identidades y memorias.

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación exploratoria que se presenta a continuación es de carácter cualitativa, en que se analizan dos realidades educativas a través del estudio de caso múltiple. Éste permite registrar y describir fenómenos a diversa escala y variaciones. Tal como menciona Ying (2009), dicho tipo de estudios no responden a una muestra de carácter estadístico, sino que se basa en elementos de replicabilidad o en experiencias de similares características.

En relación con los instrumentos de recolección de información, se hicieron dos entrevistas semiestructuradas a profesores de los talleres de patrimonio; se revisaron sus redes sociales (Instagram): y se examinaron las investigaciones desarrolladas por las y los estudiantes.

La sistematización de la información se realizó mediante codificación cerrada. En el caso de las entrevistas, se utilizó parte del instrumento elaborado en el marco del proyecto del Fondo del Patrimonio *Archivos Comunitarios en la Región metropolitana*, desarrollado entre 2021 y 2023. En particular, en lo que respecta al vínculo comunitario y la difusión en archivos. Respecto al estudio de las redes sociales, se clasificaron utilizando como referencia el análisis desarrollado en una experiencia educativa similar (Cisternas, 2023):

Tipo de actividad	Descripción
Acción patrimonial	Tipo de actividades orientadas a trabajar y poner en valor el patrimonio escolar. Una de las características principales se basa en la construcción de relatos en función del tipo de patrimonio custodiado.
Activación de identidad	Corresponde a actividades que realcen el componente identitario de la comunidad educativa, ya sea desde los valores propios de la comunidad o desde una mirada crítica del pasado.
Formación	Corresponde a instancias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por otras instituciones u organizaciones. Éstas tienden a formar en temas como patrimonio, memoria y archivos.
Intervención archivística	Actividades de identificación, organización, clasificación y conservación del patrimonio documental escolar.
Investigación histórica	Tipo de acción correspondiente al estudio de fenómenos, sociales, políticos, culturales o económicos vinculados o no al establecimiento educacional. Sus actividades requieren del desarrollo de habilidades históricas, tales como búsqueda,

	contraste y síntesis de información, la que puede encontrarse en archivos escolares, en repositorios digitales o por medio de entrevistas. Su forma de exposición es diversa, la que va desde publicaciones a representaciones artísticas.
Presentación pública	Corresponde a la visibilización de las intervenciones archivísticas y/o investigaciones históricas desarrolladas por las y los estudiantes. Por ejemplo, da cuenta de la participación en seminarios o congresos.
Visitas a centros patrimoniales	Tipo de acción vinculada a la participación en actividades en diversos centros patrimoniales, tales como bibliotecas, museos, archivos o sitios de memoria. Éstas cumplen diversos objetivos, los que van desde la recepción de información hasta la experimentación didáctica generada a partir de insumos de dichos espacios.

Finalmente, para el estudio de las investigaciones de las y los estudiantes, decidimos analizarlas contextualmente, comprendiendo el porqué de esos estudios (finalidades), a qué fuentes de información acuden y qué soportes de difusión son los más utilizados. Utilizamos como referencia el estudio de José María Cuenca, Myriam Martín-Cáceres y Jesús Estepa (2020) que, si bien, analizan la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, puede ser un buen punto de partida para examinar las producciones de las y los estudiantes de los talleres patrimoniales. Lo anterior, se resume en el siguiente cuadro:

Taller	Soporte	Tipo de investigación	Finalidad	Fuentes
T1	Publicación	Estallido social 2019	Sociocrítica	Orales / redes sociales
T2	Publicación	Historia de la educación femenina	Sociocrítica	Archivo / orales
T1	Virtual publicación	Dictadura cívico - militar	Sociocrítica	Orales
T2	Virtual teatralización	Dictadura cívico - militar	Sociocrítica	Archivo / orales

4. RESULTADOS

4.1 Trabajo archivístico y patrimonial de los talleres de patrimonio

Respecto al trabajo archivístico y patrimonial de los talleres de patrimonio desarrollados en estos dos establecimientos educacionales de Santiago (Chile), dividiremos el análisis en tres partes: los inicios del taller; las prácticas

archivísticas; y las actividades y vinculaciones con otras organizaciones y/o instituciones.

Respecto al primero, los y las docentes entrevistados, destacaban que su nacimiento se debió a dos circunstancias. En primer lugar, a la acumulación sin ningún tipo de organización de la documentación generada por el establecimiento y a la falta de narrativas históricas que permitiesen construir un relato de su historia, lo que animó a que docentes realizaran las primeras aproximaciones al conjunto de documentos de manera “autogestionada” (T1), según define uno de los entrevistados. Esto responde a una necesidad de memoria sentida por las comunidades educativas que encuentran su soporte en la documentación histórica dispersa en diversos espacios del liceo.

Y, en segundo lugar, al interés del Programa de Archivos Escolares de la Universidad Católica, cuyos profesionales desarrollaron un primer trabajo archivístico y dotaron de herramientas básicas a los y las profesoras que, posteriormente, continuaron con la labor de custodiar el archivo. Desde este momento, reconocen una legitimación por parte de las autoridades y el desarrollo de un trabajo sistemático con las y los estudiantes. El proceso anteriormente descrito se puede resumir en la siguiente cita de una de las entrevistadas:

“nosotras comenzamos con el taller de manera autodidacta. O sea, no eran horas otorgadas por el establecimiento el año 2014, para los 120 años. Y el año 2015, el establecimiento también le gustó mucho el trabajo que se hizo el 2014. Entonces nos fomentaba mucho, desde historia, trabajar con el patrimonio del liceo y en este contexto es que nos contacta el Programa de Archivos Escolares de la Universidad Católica, quien estaba haciendo contacto directamente con la Municipalidad. Ellos habían entrado por la Dirección de Educación Municipal, entonces hicieron una invitación como amplia a los colegios de la comuna [...] Nos parecía muy interesante y muy necesario, así que desde ahí dijimos de inmediato que sí y desde el 2015 tenemos, y hasta la fecha en contacto, y no sé si asesoramiento, es como un acompañamiento” (T2).

Respecto al siguiente eje análisis relativo a las prácticas archivísticas, estas se desarrollan dentro de un marco muy limitado de posibilidades económicas y de recursos humanos. En ambas entrevistas se reconoce la necesidad de un trabajo sistemático que permita tener instrumentos de descripción y cuadros de clasificación que dialoguen con el trabajo de investigación desarrollado con las y los estudiantes.

Sin embargo, mientras que en el taller 2 las intervenciones archivísticas han sido desarrolladas gracias al apoyo de exestudiantes que estudiaron alguna carrera relacionada con la archivística o por pasantes del Programa de Archivos Escolares, el taller 1 reconoce que su trabajo se debe en parte a la formación entregada en el Taller de Archivística Comunitaria de la Universidad de Chile. Esta instancia de enseñanza-aprendizaje, les permitió adquirir competencias vinculadas a la descripción, organización, conservación y puesta en valor del patrimonio documental. Un ejemplo de lo anterior, lo exponen los entrevistados del taller 1:

“Principalmente, fue una de las razones por las que fuimos al Taller de Archivística Comunitaria, porque vimos esa necesidad que los archivos no se pueden mantener sólo por buenas intenciones. Sino que requiere una especialización. Hay más espacios de especialización o material de buenas prácticas o de prácticas que han servido en otros espacios y uno poder contextualizarlas en sus propios espacios” (T1).

Finalmente, nos referiremos a las actividades y vinculaciones que se han desarrollado en el marco de estos talleres de patrimonio. Respecto a las primeras, en las entrevistas se evidencian una serie de acciones sistemáticas que permiten a los y las integrantes de los talleres visibilizar el patrimonio documental, las intervenciones archivísticas e investigaciones. A continuación, presentamos algunas de estas actividades con su respectiva cita ejemplar:

Actividad	Cita ejemplar
Investigaciones y publicaciones	Yendo a los elementos como son los libros, han sido investigaciones que han salido principalmente en base a lo que se está en el archivo, a los documentos mismos (T1).
Día del patrimonio	Por ejemplo, el día del Patrimonio, que quiere conocer la infraestructura o exestudiantes que quieren recorrer y recordar su paso por el liceo, pero ahora también se suma el archivo y es como, sí, quiero conocer el archivo, ver los documentos. Y eso también fue un hito, fue para nosotros súper importante que hoy día el archivo se reconoce como tal y, y que ganas de conocerlo (T2).
Investigaciones de historia oral	también las estudiantes sintieron la necesidad de complementar estos documentos escritos con entrevistas [...] Abrimos muy poco, pero se abrió una lista de resguardar, por ejemplo memorias orales, donde han accedido las mismas alumnas que se emocionaron con los libros (T2).
Bienvenida a estudiantes nuevos	Por ejemplo, uno de los hitos más importantes, que se vive periódicamente en el archivo del liceo, es cuando es visitado y lo hacemos para dar la bienvenida a los 7mos básicos [...] para generar a modo de tour, donde parte de esta ruta que hacemos es una visita al gabinete y ciencia y al archivo (T1).
Visita a ex estudiantes	Fue hacer una breve muestra de, a las ex estudiantes, a la ex alumnas. Porque nos dimos cuenta de que la mayor cantidad de documentos que nosotros guardamos son planillas semestrales donde se ven notas y anotaciones por año de las estudiantes. Y la emoción que eso genera en una ex alumna de verdad es increíble (T2).
Intervenciones archivísticas	Por una parte, está a principio de año y a fin de año, hacemos labores más de conservación, de limpieza del espacio, de revisar los documentos que nos vienen a tirar muchas veces y ver si sirven o no sirven, sino se botan, como de todo ese proceso, de conservar la documentación (T1)

Respecto a la organización de estas actividades, las y los docentes reconocen que, si bien actúan como guías, la decisión final recae en el grupo de estudiantes. En uno de los casos, se trabaja a nivel de proyecto, en que el profesor y un conjunto de ayudantes orientan el trabajo, por lo que regularmente se desarrollan diversas actividades simultáneamente.

Ahora bien, respecto a la vinculación, esto ha significado la construcción de relaciones con diversos centros patrimoniales e instituciones universitarias. En términos de formación y orientación archivística, como ya señalamos se encuentran el Programa de Archivos Escolares de la Universidad Católica y el Taller de Archivística Comunitaria de la Universidad de Chile. No obstante, a lo largo de la entrevista se señalan otras instituciones que responden a necesidades de vinculación territorial y, principalmente, en el desarrollo de visitas guiadas en el territorio, de conocimiento de experiencias o del desarrollo de lazos entre establecimientos educacionales que conservan su patrimonio. En este sentido, reconocemos los siguientes tipos de vinculación:

Instituciones u organizaciones	Ejemplos
Instituciones universitarias	Programa de Archivos Escolares (U. Católica) y Taller de Archivística Comunitaria (U. de Chile)
Interescolares	Red de Escuelas Patrimoniales de Santiago
Territoriales	Barrio Concha y Toro; Barrio Yungay; y Asociación Chilena de Barrios Patrimoniales
Centros patrimoniales	Palacio Pereira; Museo de la Educación; Museo Histórico Nacional; y Museo de la Memoria

4.2 Actividades desarrolladas por las y los estudiantes

Al analizar las redes sociales (Instagram) de los talleres de patrimonio, observamos que frecuentemente comunican las actividades desarrolladas, los objetos patrimoniales conservados e informaciones relevantes sobre el desarrollo de estas actividades extraprogramáticas. A continuación, presentamos el total de publicaciones de cada taller y la cantidad que fue posible clasificar según los códigos previamente establecidos:

Taller ¹⁰	Cantidad de publicaciones	Promedio de publicaciones x año	Actividades codificables (relacionadas - no repetidas)
Taller 1 (2018-2024)	184	30,7	54
Taller 2 (2019-2024)	134	26,8	56

En cuanto a distribución por año, observamos tendencias similares entre ambos talleres. Registrando una baja en sus actividades el año 2020 y su respectivo repunte los años siguientes, dado el contexto covid-19 que afectó a Chile y el mundo.

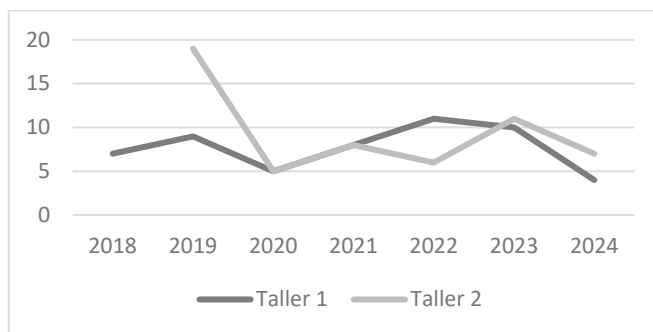


Gráfico 1: Actividades desarrolladas por año según redes sociales (Instagram). Fuente: Instagram de dos talleres de patrimonio

Ahora, bien, respecto al tipo de actividades realizadas, existe un correlato respecto a lo propuesto por los y las docentes en sus entrevistas, destacando actividades como visitas guiadas, día del patrimonio e investigaciones de las y los estudiantes. En términos de distribución, las actividades fueron clasificadas de la siguiente manera:

¹⁰ Catastrado hasta el 04 de junio de 2024.

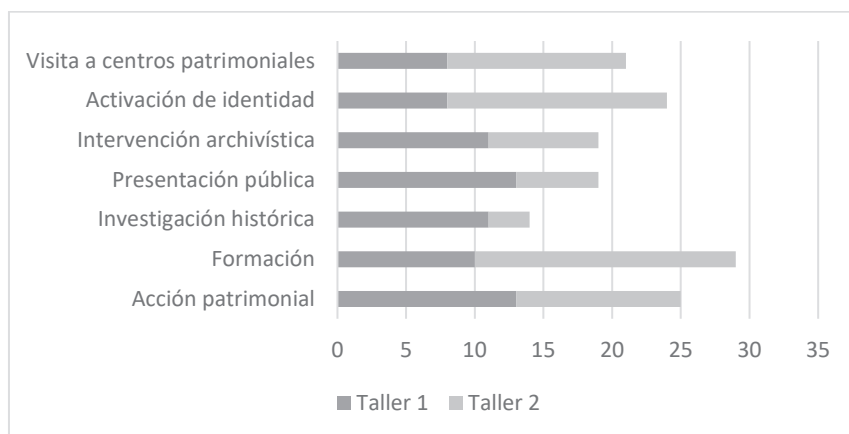


Gráfico 2: Tipo de actividades desarrolladas según redes sociales¹¹. Fuente: Instagram de dos talleres de patrimonio

Al examinar los resultados, en términos generales, observamos que en ambos talleres se difunden actividades propuestas en la codificación, con distintas preponderancias. En el caso de las acciones patrimoniales o intervenciones archivísticas la relación entre ambos es muy estrecha. Respecto al primero, destacan la realización año a año del día del patrimonio, instancia en que realizan rutas patrimoniales y difunden sus documentos a la comunidad en general. También es relevante mencionar, tal como expusimos en el apartado anterior, actividades de recibimiento a nuevos estudiantes o recorridos a exestudiantes. En relación con las intervenciones archivísticas, observamos que algunas de éstas se desarrollan con instituciones universitarias y entre liceos, en jornadas de formación disciplinar. Importante señalar que en el caso del taller 1, durante 2023, su archivo sufrió un incendio que afectó las instalaciones en que se conservaban su archivo. Dicha problemática, sentida por la comunidad educativa en general, conllevó jornadas de limpieza, conservación y restauración de su documentación.

En cuanto a las diferencias, en el caso del taller 1 se hacen más visibles los trabajos relativos a sus investigaciones y presentaciones públicas, dando cuenta de los trabajos históricos realizados en diversos seminarios, jornadas y congresos. Dichos estudios responden, mayoritariamente, a publicaciones que analizan la historia del establecimiento educacional, tal como veremos más adelante.

En contrapartida, en el taller 2 predominan las instancias formativas, principalmente, de conservación, y visitas a centros patrimoniales. Respecto a este último punto, los lazos conformados con el Museo de la Educación, el Palacio Pereira y, recientemente, con el Museo Histórico Nacional, no son solo de visita, sino de exposición y de interacción con objetos patrimoniales, abordando temáticas

¹¹ En varias ocasiones, las publicaciones fueron codificadas en más de un tipo de actividad.

de la educación femenina nacional y de las memorias de este establecimiento educacional.

4.3 Investigaciones de las y los estudiantes

Para dicho apartado se seleccionaron un acotado corpus de cuatro investigaciones desarrolladas por las y los estudiantes de los talleres patrimoniales. Respecto a los soportes, dos de éstas son publicaciones, una en formato libro autogestionado y, el siguiente, en una revista especializada de historia de la educación. Los otros dos estudios son el desarrollo de un archivo oral y una actividad que denominada “vivir en la memoria”.

Respecto a los hitos o procesos históricos trabajados, responden a problemáticas tales como dictadura cívico-militar (2), estallido social de 2019 e historia comparada de las mujeres en un establecimiento educacional femenino. Para sus estudios utilizan fuentes de sus archivos escolares y entrevistas a exestudiantes.

En relación con las justificaciones de sus investigaciones, observamos las siguientes tendencias. En primer lugar, se busca hacer un contraste con la historia oficial-escolar contribuyendo a la historia del establecimiento a través de la visión de las y los estudiantes, la que necesariamente se vincula con procesos sociales, culturales y políticos generales, como los anteriormente mencionados. Por lo que buscan responder preguntas que surgen desde el presente. A continuación, ejemplificaremos a partir de casos particulares.

Uno de los textos estudiantiles a examinar es una publicación impresa del taller 1 (2021), relativa a la evasión del metro de Santiago de Chile por parte de estudiantes secundarios dadas las alzas del boleto, lo que ha sido considerado como el preámbulo o un antecedente directo del estallido social, revuelta popular desarrollada en Chile de octubre de 2019 e interrumpida desde marzo 2020 por el COVID-19. Sus autores se preguntan por la relevancia del movimiento estudiantil secundario en dicho contexto, en particular, el accionar de los estudiantes de su liceo, dado que consideraban que habían sido dejados en “segundo plano”, preguntándose: “¿Cuáles fueron las motivaciones, formas de organización e impacto del movimiento secundario aplicacionista en las jornadas de evasión de octubre de 2019 como antecedente directo del Estallido Social?” (2021).

A partir de dicha interrogante, los integrantes del Taller 1 consideraron adecuado trabajar desde la memoria oral, puesto que tal como señalaban es una metodología que les permite rescatar un relato que nace desde “l_s estudiantes para l_s estudiantes” [sic]. Plantean que esto permite incluir en el relato histórico a sujetos, actores y testigos de manera democrática y representativa.

De forma similar, en un artículo publicado en 2019, las estudiantes y docentes del taller 2 analizan la conexión entre pasado y presente de una institución educativa que a fines del siglo XIX se posicionó como un espacio pedagógico solo para mujeres, tipo de enseñanza que mantiene hasta el día de hoy. En el contexto de un 2018 considerado como el “año feminista”, las autoras se plantean el siguiente problema:

“¿Qué rol cumplía la educación de la mujer, en el Chile de fines del siglo XIX? Si bien nuestro Liceo ha ido cambiando en el devenir histórico, ¿cómo se ha desarrollado? ¿Fuimos vanguardia, adaptación o resistencia a esos cambios? Estas preguntas se plantean desde la lógica de que, en distintos momentos históricos, los sujetos y discursos pueden trabajar para: 1) reproducir las normas de género patriarcales (resistencia), 2) negociar o adaptar estas normas (adaptación), o 3) romper y cambiar las normas de género impuestas en su contexto (vanguardia)” (2019).

En base a dicha problemática, es que se optó por la utilización de fuentes primarias y lo que denominan la “memoria de exalumnas”, fuentes de la comunidad educativa que, a juicio de las autoras, “nos permite todos los días conectar el pasado y el presente, a la vez que realizar un ejercicio cuestionador, yendo a nuestro pasado para encontrar respuestas que nos aporten para construir nuestra propia historia” (Guzmán, Padilla y Rivera, 2019: p.100).

Ahora bien, nos gustaría mencionar las dos últimas investigaciones seleccionadas del corpus, las que comparten tema de estudio: la dictadura cívico-militar. En el caso del taller 2 corresponde a un trabajo iniciado en 2017 y que, en palabras de una de las docentes a cargo, tuvo como objetivo generar relatos de exestudiantes secundarias del establecimiento educativo, quienes fueron detenidas desaparecidas por agentes de la represión de la dictadura de Augusto Pinochet. Según expone, este ejercicio pedagógico de memoria consistió en la revisión del archivo escolar y la realización de entrevistas con la finalidad de comprender la vida cotidiana de las estudiantes. Posterior al ejercicio de búsqueda de información, se crearon relatos históricos a partir de los “fragmentos” encontrados. Lo anterior, con el objetivo de teatralizarlos y presentarlos durante septiembre de dicho año en las salas de clases, buscando generar empatía histórica en el estudiantado.

En cuanto a la experiencia del taller 1, en una de sus publicaciones de mayo de 2021, relataban la conformación de un Archivo Oral que permitiera nutrir a su archivo, puesto que “carecía de voces de quienes eran los principales protagonistas, los estudiantes” (2021). En conjunto con docentes de la Universidad de Santiago, se realizaron entrevistas a exestudiantes que vivieron la dictadura. Para lo anterior, desarrollaron la siguiente metodología: i) jornadas de formación sobre la historia del movimiento estudiantil secundario y respecto a historia oral y técnicas de entrevistas; ii) recopilación de aquello que denominaron “soportes de memoria”, haciendo referencia a afiches, fotografías o revistas; iii) finalmente, realizaron una serie de entrevistas y un encuentro intergeneracional entre los participantes. Por lo tanto, la conformación de este Archivo Oral requirió de investigación que diera sustento a la conformación de nuevas fuentes de información, tal como exponen los integrantes de dicho taller.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias de estos talleres patrimoniales dan cuenta de diversas formas de trabajar con el patrimonio escolar. No se trata de una educación o difusión en que se visibilice el patrimonio por el patrimonio, sino por el contrario, éste es un

instrumento que permite a las y los estudiantes abordar problemáticas que consideran relevantes desde el presente. En este sentido, el vínculo patrimonial y su respectiva educación patrimonial esta dada por las interrogantes que surgen de sus contextos sociales, políticos y educativos. Si bien, el archivo escolar se constituye como el espacio para dicha búsqueda de respuestas, no es el único, puesto que acuden a fuentes orales, que en ocasiones también las transforman en documentos de archivo.

Del mismo modo, se articulan redes de trabajo con otras instituciones y organizaciones en que las y los integrantes de los talleres de patrimonio dialogan, exponen y se forman en temas como memoria, historia y conservación. Por lo tanto, si bien su público objetivo son las comunidades educativas de sus liceos, este círculo de influencia se extiende a otros espacios especializados y, también, a la ciudadanía en general, como ocurre en el día del patrimonio.

Como forma de expresión (soporte) de las interrogantes y memorias trabajadas, se encuentran exposiciones en seminarios y congresos; visitas guiadas a estudiantes y exestudiantes; realización de actividades tales como teatralizaciones; y la elaboración de publicaciones autogestionadas.

En la justificación del relato histórico construido se observa el interés por reescribir la historia oficial del establecimiento, no solo con la documentación escolar, sino también con otros soportes que permitan mostrar la voz y visión de las y los estudiantes. Es dicho imperativo el que moviliza su actuar. Si bien no teorizamos entorno a la construcción de identidades y la elaboración de memorias, este estudio es una aproximación a aquello, puesto que da cuenta cómo las comunidades educativas se apropian de su patrimonio escolar y lo reinterpretan para construir presente y futuro.

Agradecimientos

Un agradecimiento a las y los docentes que realizan los talleres de patrimonio en la comuna de Santiago. También, reconocer al Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio, quienes a través del Fondo del Patrimonio Cultural financiaron parte de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvéstegui, A. (2022). Cultivo del patrimonio en Taguatagua. Sistematización de experiencias de la Fundación Añañuca en educación patrimonial en el Museo Escolar Laguna Taguatagua 2019-2021. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.
- Andaur Gómez, G. (2022). ¿Nuevos archivos, nuevas memorias? Reflexiones sobre iniciativas de rescate documental y creación de archivos en Chile. *Tábula*, 25, 185-206. <https://doi.org/10.51598/tab.941>
- Bellei, C., Contreras M., Valenzuela, J., y Vanni, X. (Coords.) (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. Cómo ha cambiado la educación media chilena*. Lom Ediciones.

- Cartagena, C. (2017). Educación patrimonial. Experiencias locales en dos museos escolares costeros. Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 4(3), 7-15.
- Cisternas, L. (2023). Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 129-162. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.257>
- Cisternas, L., Padilla, C., Rivera, L. y Rojas, R. (Eds.) (2022). *Cuadernillo pedagógico "Archivando las historias de mi liceo": Taller de archivos comunitarios para estudiantes secundarias y secundarios*. Imprenta Gabriel.
- Collao Donoso, D., Sánchez Agustí, M. y Fontal Merillas, O. (2019). El Potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica. *Paideia Revista De Educación*, (63), 119-143.
- Cook, T. (2013). Evidence, memory, identity, and community: four shifting archival paradigms. *Arch Sci*, 13, 95-120. <https://doi.org/10.1007/s10502-012-9180-7>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Durá-Gúrpide, I. y Esteves, M. J. (2021). La comunidad local en la valoración del patrimonio rural La escuela Francisco Arias en Lavalle. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 22(2), 12-23. <https://doi.org/10.14718/revarq.2020.2281>
- Fontal O. (2022) *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O., Martínez, M. y García-Ceballos, S. (2023). The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991-2022. *Heritage*, 6(11), 7126-7139. <https://doi.org/10.3390/heritage6110372>
- García Valecillo, Z. (2021). Producción investigativa en Educación Patrimonial: Perspectivas y temáticas: Ensayo. *Revista de Propuestas Educativas*, 3(6), 163-176. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i6.709>
- López Torres, L., Castro Rojas, M. I. y López Villegas, P. D. (2021). Educación patrimonial y formación inicial docente: aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260030>
- Mayorga, R. y Vial, M. J. (2024). Programa de Archivos Escolares UC: Educación Patrimonial y conciencia histórica para los desafíos de la escuela pública. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6468>

- Padilla, C., Rivera, L., Cisternas, L. y Rojas, R. (2023). *3er cuadernillo pedagógico. Aportes para la construcción de ciudadanías y patrimonios en nuestras escuelas y liceos de Santiago*. Municipalidad de Santiago.
- Quaresma, M. L. y Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Rojas, R. (2020). "Patrimonio Peligroso: Estrategias museales co-construidas de los estudiantes del Taller Patrimonial del Liceo de Aplicación para el reconocimiento identitario". Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado.
- Sandoval, R. y Vial, M. J. (2016). Archivos escolares que construyen identidad: El liceo público, historia y patrimonio de los chilenos. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 2(2), 22-36.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Horsori.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. SAGE.
- Yuln, Melina. (2023). Explorando el patrimonio cultural de las escuelas rurales: una mirada integradora de lo material y lo intangible. *Universum (Talca)*, 38(2), 395-414. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762023000200395>

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA EVADOALFA PARA DOCENTES, ALUMNOS Y FAMILIAS

Alicia Antolinos-Sánchez
Juan Ramón Moreno-Vera
Francisco Javier Trigueros-Cano
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En España, hoy en día, el examen es, todavía, el instrumento de evaluación más usado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, incluyendo la educación histórica (Martínez-Valcárcel, 2014; Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez, 2015). En la actualidad hay autores como Moreno-Vera et al. (2023) y Trigueros et al. (2021) que aluden a cómo este tipo de evaluación potencia la memorización de los saberes básicos, lo que dificulta el desarrollo de las destrezas o la adquisición de valores. Hay un aspecto que resulta ser contradictorio si se tiene en consideración las últimas propuestas que se establecen desde la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Concretamente, es el desarrollo y la potencialidad de las competencias clave porque resulta ser lo predominante ante la incorporación del nuevo elemento del currículo denominado “situaciones de aprendizaje”.

Son muchos los estudiantes que no comprenden los contenidos relacionados con la Historia (Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez, 2013). La conclusión fácil ha sido, y podría seguir siendo, que aquellos alumnos que presentan dichas dificultades lo hacen por su desarrollo cognitivo. Sin embargo, se ha comprobado que no es esta la única razón, sino que hay otros aspectos que dificultan dicho aprendizaje. Según Liceras (1997) son los siguientes: la inadecuación de los contenidos a las capacidades cognitivas de los alumnos; la cantidad y pertinencia de sus ideas previas en relación con los contenidos que hay que aprender; la escasa capacidad para ver vínculos, relaciones, contrastes y generalizaciones; la falta de cualidades fundamentales como imaginación, curiosidad y memoria a largo plazo; la estructura de la materia que se va a enseñar; los inadecuados métodos didácticos que se utilizan en las aulas; los factores sociales, motivacionales y familiares o la falta de conexión interdisciplinar con la competencia matemática, que permite el análisis y la creación de gráficos, histogramas...

En definitiva, no es suficiente con enseñar a pensar a los alumnos, sino que también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad (Gómez-Carrasco & Martínez-Miralles, 2013; Solé et al., 2022). A partir de ahí, las estrategias didácticas que —necesariamente— se deberían emplear ante la enseñanza de la didáctica de la Historia no es el de la

deducción, sino el de la inferencia. "Las inferencias deben estar respaldadas por razonamientos y concordar con el resto de la información que ya se conoce en el periodo" (Cooper, 2002). Es este el proceso natural en el estudio histórico y es el que sería preciso transmitir al alumnado, por lo que se pondrían en práctica las deducciones e inducciones a partir de —por ejemplo, las fuentes—, pero fundamentalmente se trabajarían las inferencias encajando esos razonamientos en el contexto que se estudian y desarrollando durante todo este aprendizaje, la imaginación histórica (Chávez, 2024; Trigueros et al., 2021).

Por su parte, Seixas & Morton (2013) señalan que en este caso una de las seis características del pensamiento histórico que debería adquirir el alumnado es la evidencia histórica (Chávez et al., 2022; Ponce, 2015), la cual hace referencia a la comprensión de que la historia es una interpretación basada en inferencias de fuentes primarias (Moreno-Vera et al., 2023).

2. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE

Siguiendo con lo anterior, la evaluación no es un hecho aislado en las seis competencias de pensamiento histórico, es decir, relevancia histórica, uso de evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectivas históricas y dimensión ética (Ponce, 2015; Seixas & Morton, 2013). De hecho, la evaluación de las competencias de pensamiento histórico en la etapa de Educación Primaria es esencial siguiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por varias razones como —podrían ser— las siguientes:

- Desarrollo temprano: la Educación Primaria es una etapa crucial en el desarrollo cognitivo de los niños y es durante estos años cuando se establecen las bases para habilidades intelectuales más complejas. La evaluación de las competencias de pensamiento histórico desde una edad temprana ayuda a cultivar una comprensión sólida del pasado y fomenta el pensamiento crítico en —por ejemplo— el respeto por el resto de iguales, la participación ciudadana o el entendimiento de dónde se viene y hacia dónde se va.
- Formación integral: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, enfatiza la importancia de una educación integral que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, tal y como se comentaba con anterioridad. Concretamente, siguiendo a Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez (2018) la educación histórica no ha de quedar inmersa en un momento puntual y con una prueba escrita final con preguntas de respuesta cerrada. La evaluación de las competencias de pensamiento histórico en Educación Primaria asegura que los estudiantes no solo adquieran información histórica, sino que también desarrollen habilidades analíticas, de razonamiento y argumentación que serán fundamentales para una comprensión "profunda" del pasado.
- Desarrollo de ciudadanos activos: en una sociedad democrática es crucial que las personas que conforman dicho grupo comprendan el

pasado para poder participar de manera informada en la vida cívica del presente. La evaluación de las competencias de pensamiento histórico en este aspecto en la Educación Primaria prepara a los alumnos para convertirlos en ciudadanos activos y comprometidos, capaces de comprender y analizar críticamente el mundo que les rodea (Antolinos et al., 2024). Por ello, en el último curso de dicha etapa, acorde con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, no solo se imparte el área de Ciencias Sociales (siguiendo el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), sino que también estos saberes básicos conforman el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Por otro lado, se podrían incorporar otros aspectos como las habilidades de pensamiento histórico, la capacidad de analizar fuentes o contextualizar eventos y comprender diferentes perspectivas, que serían transferibles a una variedad de contextos fuera del ámbito histórico. Estas herramientas permiten a los maestros diseñar evaluaciones efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, no solo a partir de una evaluación puntual, final y sumativa, sino que —incluso— los alumnos pueden ser partícipes de dicho procedimiento. Específicamente, con la evaluación procesual y formativa. A partir de ahí, surge la necesidad de conocer cuál es la concepción, no solo del tándem alumno y docente, sino también de otro eje importante de la comunidad escolar, es decir, las familias. Por ello, el diseño de los tres instrumentos tiene por título el nombre de *Evadoalfa*, haciendo referencia a la evaluación, los docentes, el alumnado y las familias.

3. MÉTODO

Para el diseño de estos tres cuestionarios se ha llevado a cabo una metodología mixta, debido a la tipología de las preguntas que conforman los mismos. A partir de ahí, el objetivo general consiste en el diseño y la validación de tres instrumentos para conocer las prácticas evaluadoras del tercer ciclo de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales, incluyendo la educación en Historia. Según los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un cuestionario para los docentes sobre las prácticas evaluadoras en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- Diseñar un cuestionario para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria sobre las prácticas evaluadoras.
- Diseñar un cuestionario para las familias sobre las prácticas evaluadoras en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- Validar tres cuestionarios sobre las prácticas evaluadoras del tercer ciclo de Educación Primaria por seis expertos.

3.1. Participantes, grupo focal y procedimiento de validación

El procedimiento de validación de los tres instrumentos de investigación ha sido el grupo focal, algo habitual en las investigaciones mixtas o cualitativas en el área de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales (Monteagudo et al., 2022; Ortega-Sánchez, 2022). El grupo de expertos que ha validado los tres cuestionarios se ha conformado por seis profesores y doctores tal y como se recoge en la Tabla 1. Se tuvo en consideración que todos ellos tuvieran experiencia no solo en el campo de la educación y en didáctica de la Historia, sino también en la comunidad científica. Por lo que dos de ellos eran metodólogos.

En relación con los instrumentos utilizados destaca como base para la elaboración y el diseño de los tres cuestionarios, el formulario sobre el análisis de las prácticas evaluadoras en la etapa de Educación Primaria de Antolinos et al. (2024), junto al diseño de una guía para la validación por el juicio de expertos. Esta se componía de cuatro partes, siendo: PARTE I. VALORACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES PARA LOS DESTINATARIOS, PARTE II. VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS FORMALES DE LOS CUESTIONARIOS, PARTE III. VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS CUESTIONARIOS, y PARTE IV. VALORACIÓN GLOBAL DE LOS CUESTIONARIOS. Todas estas partes contenían tres apartados —diferenciados con colores siendo rojo docentes, verde alumnado y azul familias— para incorporar las apreciaciones y valoraciones de los expertos.

Por otro lado, las partes I, II y III tenían entre 4 y 8 ítems con cuatro casillas con indicadores del 1 al 4 para marcar con una X acorde al valor seleccionado de: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente, junto a un espacio para las observaciones del experto acorde a justificar —siempre que fuera necesario— el por qué de esa valoración. Un ejemplo de esta guía se recoge en la Tabla 2 del presente documento.

Sexo y años de experiencia docente	Formación académica	Ocupación laboral	Doctor o doctora
M, 11 años	Diplomada en Educación Primaria y Doctora en Educación	Maestra de Educación Primaria en un colegio de titularidad pública	Sí
M, 26 años	Licenciada en Geografía e Historia y Doctora en Geografía	Profesora Contratada Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales	Sí
M, 13 años	Licenciada en Geografía e Historia y Doctora en Educación	Profesora Contratada Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales	Sí
H, 21 años	Licenciado en Filología Inglesa, Diplomado en Magisterio, especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés) y Doctor en Educación	Maestro de Educación Primaria en un colegio de titularidad pública y Profesor Asociado en Didáctica de las Ciencias Sociales	Sí
H, 15 años	Diplomado, Licenciado y Graduado en Psicología y Ciencias de la Salud	Profesor Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico	Sí
H, 10 años	Licenciado y Máster en investigación aplicada a la Educación Primaria	Profesor Contratado Doctor en Pedagogía	Sí

Tabla 1. Información sobre los expertos y validadores de los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia a partir de González-Ruiz (2023)

PARTE I. VALORACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES PARA LOS DESTINATARIOS

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

I. Valoración de las instrucciones	Indicadores				Observaciones del experto/a
	1	2	3	4	
ÍTEM					
1. Claridad en el planteamiento general del texto introductorio					
a) Cuestionario docentes					
b) Cuestionario alumnado					
c) Cuestionario familias					

Tabla 2. Ejemplo de un ítem de la plantilla de los expertos para validar los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia a partir de Antolinos et al. (2024)

3.2. Instrumentos de investigación

3.2.1. Diseño del instrumento para los docentes

En primer lugar, el diseño del instrumento ha abordado cuestiones tanto cualitativas como cuantitativas. Con un total de 39 preguntas, siendo 9 sobre información de datos sociodemográficos, 6 sobre el centro, 7 sobre la práctica docente, 11 relacionadas con las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales y 6 sobre las familias. En todo momento, se pretendía que el instrumento fuera claro, comprensible para los maestros participantes y con instrucciones fáciles de seguir y entender. De hecho, se han incorporado preguntas que plantean situaciones y contextos reales en las que los docentes trabajan, considerando la relevancia y pertinencia de los datos que se pretenden obtener (Antolinos et al., 2024). Para ello, la información cualitativa sobre los conocimientos, destrezas y actitudes en las prácticas de enseñanza de los docentes ha supuesto hacer referencia legislativa de educación. Concretamente, al Decreto 209/2022, de 17 de noviembre.

En relación con lo anterior, 11 preguntas son de respuesta abierta y el resto, es decir, 18 de respuesta cerrada. El instrumento minimiza el sesgo del evaluador y proporciona una evaluación objetiva del desempeño docente, por lo que se han establecido criterios claros y objetivos para la recopilación de datos. En concreto, se comentan aspectos sobre la vida cotidiana por cómo las competencias clave y específicas tienen transcendencia en el currículo para apostar por una evaluación formativa y no —solamente— sumativa, propio —esto último— de la metodología tradicional. Es más, esto permite su vinculación acorde con la Ley Orgánica 3/2020,

de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sobre el contenido de las situaciones de aprendizaje.

A partir de ahí, se incorporan 5 preguntas sobre las competencias clave, abordando cuestiones relacionadas con las metodologías empleadas, que tienen vinculación directa con los recursos, las propuestas didácticas diseñadas, el desarrollo de problemáticas actuales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la importancia del desarrollo de destrezas frente a los conocimientos memorísticos de primer orden con datos y fechas concretas, entre otros. Finalmente, se le da importancia a la evaluación del área de las Ciencias Sociales como constructo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las competencias específicas que permite el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Ponce, 2015; Seixas & Morton, 2013).

Por ejemplo, en una pregunta se hace referencia a un contenido —siguiendo el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre— denominado *El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género*. A partir de ahí, este saber básico sobre la igualdad de género, estaría relacionado —directamente— con la competencia de relevancia histórica (por qué las mujeres no han sido estudiadas en la historia) y con la dimensión ética (igualdad de derechos de las mujeres en las diferentes constituciones, el derecho al voto y el movimiento sufragista, etc.).

3.2.2. Diseño del instrumento para los alumnos

El cuestionario se compone por 22 cuestiones, siendo 6 sobre información de datos sociodemográficos, 4 sobre las Ciencias Sociales y la educación histórica en la vida cotidiana y 12 de cómo las metodologías activas tienen influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales. Al igual que en el cuestionario de los docentes cuenta con preguntas abiertas (10) y cerradas (12). Se pregunta —siempre atendiendo al área de Ciencias Sociales— sobre el espacio de estudio y sus facilidades, cómo es la comunicación entre los padres con el tutor, el tipo de actividades realizadas, las salidas didácticas y su cantidad, la evaluación formativa durante las unidades didácticas o las técnicas de estudio (esquema, subrayado, memorización, copiado...).

Por otro lado, se ha tenido en cuenta la edad de los destinatarios dado a que, como serán de tercer ciclo de Educación Primaria, estarán comprendidas entre 10 a 12 años. Así pues, ha sido importante utilizar un lenguaje adecuado para su nivel de desarrollo y asegurarse de que comprenderán lo que se les está pidiendo que hagan. De manera que se han incorporado al grupo de expertos dos docentes que actualmente imparten clase en la etapa de Educación Primaria, siendo uno de estos —además— licenciado en Filología Inglesa.

En cuanto a los aspectos relacionados con las competencias de pensamiento histórico cabe destacar que se pregunta sobre si lo aprendido en Ciencias Sociales es transversal a otras áreas, acorde a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre y a nivel autonómico al Decreto 209/2022, de 17 de noviembre. Concretamente, evaluar competencias históricas en Ciencias Sociales mediante

metodologías activas puede ser una forma efectiva de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de una manera participativa y significativa (Moreno-Vera et al., 2023). De hecho, se pregunta por las investigaciones, las entrevistas, las obras de teatro o representaciones, las exposiciones, los debates, entre otros (Antolinos et al., 2024).

Todo ello, una vez más, vinculado a la importancia de la evaluación de las competencias de pensamiento histórico en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, porque —por ejemplo— los debates involucran a los alumnos en discusiones estructuradas sobre eventos, temas o figuras históricas. La evaluación puede centrarse en la calidad de los argumentos presentados, la capacidad de los estudiantes para respaldar sus argumentos con evidencia histórica, siendo una competencia histórica establecida por Seixas & Morton (2013), y su habilidad para participar constructivamente en el debate (Trigueros et al., 2021).

3.2.3. Diseño del instrumento para las familias

El diseño de este cuestionario resulta ser novedoso y —todo un reto— para la comunidad científica, teniendo en consideración que por primera vez en el ámbito de las prácticas evaluadoras, en el área de Ciencias Sociales y en la etapa de Educación Primaria se pretende conocer cuáles son las concepciones de las familias de los alumnos. A partir de ahí, el cuestionario se compone por 23 preguntas, siendo: 6 sobre información de datos sociodemográficos; 5 del centro; 3 acerca de las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales; 4 relacionadas con la comunicación entre el centro, las familias y viceversa; y 5 de las prácticas evaluadoras en Ciencias Sociales. Al igual que en el cuestionario de los docentes y el del alumnado cuenta con preguntas abiertas (11) y cerradas (12). Se pregunta —siempre atendiendo al área de Ciencias Sociales— sobre el espacio de estudio de los niños y sus facilidades, cómo es la comunicación entre los padres con el centro y viceversa, el tipo de actividades realizadas, las salidas didácticas, la evaluación formativa durante las unidades didácticas o la metodología empleada en dicha área.

Para estas últimas, por ejemplo, se les ponen situaciones imaginarias que podrían ser reales en la vida diaria de un aula de Ciencias Sociales. De manera que si se le pregunta si su hijo o hija se ha tenido que disfrazar para alguna representación relacionada con contenido de Geografía o Historia (pregunta 14 del cuestionario), indirectamente y con los conocimientos sobre didáctica de los docentes, se podría considerar que se le estaría preguntando si se hacen representaciones o dramatizaciones. Al igual que si en la pregunta 19 se les plantea *¿Con qué frecuencia tiene su hijo exámenes o controles de evaluación en Ciencias Sociales después de cada tema o unidad?*, no tendría sentido que los docentes dijeran que no utilizan la prueba escrita final, cuando las familias son conocedoras de que eso no es cierto. Finalmente, destaca la importancia de la comunicación entre las familias y los docentes (Sanmartí, 2020).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el juicio del grupo de expertos destaca su valoración positiva por la incorporación de aspectos sobre la vida cotidiana, debido a cómo las competencias tienen transcendencia en el currículo para apostar por una evaluación formativa y no —solamente— sumativa, que es lo habitual tal y como se ha comentado a lo largo del presente documento y entre cuyos comentarios estaban:

Experto 3: “Considero que la evaluación por competencias está en vanguardia con la incorporación de las competencias específicas en las áreas. Las situaciones de aprendizaje, por su parte, permiten que —como bien incorporas en los cuestionarios— el alumnado pueda vivir actividades de la vida diaria. Por ello, valoro que incluyas las salidas didácticas a otros espacios como el teatro, el entorno, la visita a museos...”.

Experto 4: “Estás llevando a cabo una investigación muy interesante en el campo de las Ciencias Sociales. Como maestra de Educación Primaria, considero que es un área fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado. Las prácticas evaluadoras que inciden en la mejora de este área favorecen unas Ciencias Sociales centradas en su entorno y en aprendizajes básicos para su día a día”.

Es más, esto permite su vinculación acorde con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, sobre el contenido de las situaciones de aprendizaje. De hecho, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tener cabida más allá de las cuatro paredes de un aula (Chávez, 2024). Así pues, se alude a que es necesario esas preguntas sobre la metodología, los recursos que se utilizan, el tipo de actividades, etc., como conjunto de una evaluación que no se encara —exclusivamente— en poner una calificación numérica (Antolinos et al., 2024; Sanmartí, 2020). Como consecuencia, se han tomado consideraciones —tras la validación— de los expertos y se ha cambiado un título de los ítems para no crear confusión. Asimismo, los ítems por organización y logística no se cierran por el comentario global, aunque todos los expertos comentan y coinciden en que son tres cuestionarios necesarios para investigar en la comunidad educativa.

Por otro lado, cuatro de los expertos consideran que la incorporación de las familias es un aspecto muy positivo para el estudio, como —por ejemplo— el experto 1 que hizo alusión al factor novedad en la etapa de Educación Primaria. Sobre todo, porque al participar en la evaluación, estas pueden ofrecer información valiosa sobre las necesidades individuales del estudiante y trabajar en conjunto con los maestros para desarrollar estrategias de apoyo y enriquecimiento. Asimismo, permite la promoción de la responsabilidad compartida entre la escuela, el alumno y la familia en el proceso educativo. Al involucrar estas últimas en la evaluación, se les anima a asumir un papel activo en el seguimiento del progreso académico del descendiente y a colaborar con la escuela para garantizar su éxito. De hecho, pueden proporcionar una imagen más completa del desempeño del estudiante y ofrecer perspectivas únicas sobre su aprendizaje y desarrollo, para poder atender —además— a aquellas necesidades que se precisen (Sanmartí, 2020).

Por último, pasar los tres cuestionarios en el tercer ciclo de Educación Primaria de colegios de la Región de Murcia podría ser una futura línea de investigación para poder recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos. De

hecho, cabría la posibilidad de poder extrapolar el estudio a otros países como Portugal o Suecia (Moreno-Vera & Alvé, 2020) para —así— ampliar el campo de la investigación y establecer comparaciones sobre semejanzas y diferencias. Finalmente, los cuestionarios serían un cambio de perspectiva ante la dualidad de solo conocer —como se comentaba con anterioridad— de que los procesos de enseñanza y aprendizaje recaigan —exclusivamente— en los docentes y alumnos (Antolinos et al., 2024; Chávez, 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antolinos, A., Moreno-Vera, J. R. & Trigueros, F. J. (2024). Las prácticas evaluadoras de los docentes de educación primaria en el área de Ciencias Sociales. En M. C. Sánchez-Fuster, A. López-García & J. Monteagudo (Eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para una educación histórica* (pp. 543-557). Octaedro.
- Chávez, C. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (28), 1-18. <https://bit.ly/447UNf6>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 267, 18 de noviembre de 2022, 39896-40128. <https://bit.ly/4aKkq8f>
- Gómez-Carrasco & Miralles-Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41193
- Gómez-Carrasco, C. J. & Miralles-Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 1(52), 52-66. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez-Carrasco, C. J. & Miralles-Martínez, P. (2018). Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 36(1), 11-20. <https://bit.ly/3JONQo8>
- González-Ruiz, L. I. (2023). *Actitudes hacia las pruebas de ingreso a la función pública docente de los/as maestros/as de educación infantil y primaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/135104>

- 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*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3DjLb4X>
- Liceras, A. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Martínez-Valcárcel, N. (Coord.). (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Nau Llibres.
- Monteagudo, J., Rodríguez-Medina, J. & Gómez-Carrasco, C. J. (2022). *Valoraciones del profesorado de historia de secundaria sobre la formación inicial: un estudio a través de un grupo focal*. En S. Alonso, G. Gómez-García, C. Rodríguez & M. Ramos (Eds.), *La educación globalizada: experiencias e investigación* (pp. 211-221). Dykinson. <https://bit.ly/3QjQJmj>
- Moreno-Vera, J. R. & Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities Social Sciences Communication* 7(107), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo, J. & Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.). (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Ortega-Sánchez, D. (2022). ¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-309. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Ponce, A. I. (2015). Lecturas: Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinkg Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Educ.
- Solé, G., Trigueros, F. J., Rubio, A. M. & Molina, J. (2022). Historical thinking as a dynamic vehicle for teaching through key competences: The roles of the teacher and the school. En M. Martínez-Hita, C. J. Gómez-Carrasco & P. Miralles-Martínez, *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education* (pp. 37-51). IGI Global. <https://bit.ly/448dP53>
- Trigueros, F. J., Campillo, J. M., Miralles-Martínez, P. & Molina, J. (2021). The acquisition of historical competences in Spain: Perceptions of primary and secondary education teachers. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles-Martínez & R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 201-220). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18091>

EDUCACIÓN CONTRA INTOLERANCIA. LA LABOR HUMANITARIA DE ÁNGEL SANZ BRIZ Y LA PEDAGOGÍA DEL HOLOCAUSTO

Miguel Ángel Pallarés Jiménez

Jesús Gerardo Franco-Calvo

José Manuel González-González

Departamento de Didácticas Específicas, Grupo de investigación ARGOS (IUCA), Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Dado que la pedagogía sobre el Holocausto y el genocidio es primordial para la UNESCO (2013), para promover la paz y construir sociedades más fuertes; y que, con la educación (ODS 4), se han de alcanzar los demás objetivos de la Agenda 2030, es preciso trabajar en las aulas de Educación Primaria y Secundaria, y también de la Universidad, para fomentar el desarrollo de una ciudadanía universal, crítica y tolerante. Con el estudio del Holocausto se demuestra la fragilidad de todas las sociedades y las instituciones, se destacan aspectos de la conducta humana, se perciben los peligros de los prejuicios y las discriminaciones, se profundiza en el poder de las ideologías extremistas y en las posibilidades del ser humano ante situaciones adversas.

En este contexto, la figura de Ángel Sanz Briz nos permite contar con un ejemplo cercano a nuestro ámbito, dada su naturaleza aragonesa (Pallarés, 2021); además, su acción humanitaria en Budapest en 1944 está muy documentada, lo que facilita la indagación del alumnado y la creación de materiales didácticos apropiados para el profesorado. Nuestro diplomático fue uno de los primeros en ser reconocido por Israel como “Justo de las Naciones”, denominación que engloba a los gentiles que ayudaron al pueblo judío durante el Holocausto. Muy poco después de ser constituido dicho Estado, en 1953, se aprobó la ley Yad Vashem, que dio lugar a la institución homónima y que estableció la autoridad del recuerdo de mártires y héroes del genocidio, por lo que se distinguió a los no judíos que se habían involucrado de forma altruista en la salvación de perseguidos de dicha religión, con peligro de su vida (Gilbert, 2003). La intención del reconocimiento de los “Justos de las Naciones” cumplía con objetivos políticos, morales y educativos, puesto que esas personas demostraron que, incluso en situaciones de extrema presión, es posible la resistencia y la empatía contra el mal, incluso de forma individual.

Esta vertiente que da el protagonismo al individuo hace que el tema quede abierto, que no sea tratado exclusivamente por historiadores o por profesores de Historia, sino que sea atendido también por profesores de Filosofía y de otras disciplinas afines, que tratan con el alumnado de las opciones y de la libertad de cada cual ante situaciones humanas extremas (Safrański, 2023).

2. MARCO CURRICULAR

De ninguna manera es adecuado tratar en un contexto infantil el tema del Holocausto, aunque si es factible tratarlo en el ámbito universitario con el alumnado del Grado en Magisterio en Educación Infantil, cuando se explica a los que serán maestros de esa etapa valores o la importancia de la educación para solventar situaciones relacionadas con la intolerancia, sea en la propia universidad o en su futura praxis laboral, lo que en sus aulas pudiera venir de los contextos familiares o sociales de los niños. Aun así, y sin bajar a la arena, hemos recogido en clase trabajos de prácticas en la asignatura de tercer curso Didáctica de las Ciencias Sociales, que han tratado de personas que se vieron afectadas por la política nazi, como cuentos de base histórica que tenían como protagonista a Ana Frank, adolescente con la que empatizan los estudiantes de inmediato (Metselaar y Van der Rol, 2004).

En el vigente currículo de Educación Primaria (2022) no se hace referencia directa al Holocausto, pero entre los objetivos de la etapa se señalan: conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, actuar de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática; adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en cualquier ámbito; conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, la igualdad de derechos de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones; y desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (2022), los objetivos son propios de un alumnado más maduro: asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y actuar en el ejercicio de la ciudadanía democrática; valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos, rechazar los estereotipos sexistas; rechazar la violencia y resolver los conflictos de forma pacífica, fomentar la empatía; utilizar fuentes de información con sentido crítico, tomar decisiones con responsabilidad; conocer los aspectos básicos de la cultura, la historia y el patrimonio propios, y respetar el de las demás personas. En esta etapa, en saberes básicos, en retos del mundo actual, consta el genocidio y crímenes contra la humanidad, junto al estudio de geopolítica y conflictos actuales, guerras, terrorismo y otras formas de violencia política, alianzas e instituciones internacionales, misiones de paz, injerencia humanitaria y Justicia Universal; en sociedades y territorios, el Holocausto aparece junto a las relaciones internacionales y estudio crítico de conflictos y violencias de la primera mitad del siglo XX. En suma, en saberes básicos de Ciencias Sociales constan las relaciones internacionales y el estudio de conflictos y violencias.

3. CONTEXTO HISTÓRICO

El Holocausto es, sin duda, el mayor caso conocido de genocidio racista de la historia por su calidad de programa de exterminio biológico sistemático de la población judía europea, ejecutado por las autoridades alemanas del Tercer Reich durante la II Guerra Mundial (1939-1945), apoyadas en muchas ocasiones por las administraciones de los países ocupados (Alegre, 2022). También es el final de un largo proceso histórico, de prejuicio y hostilidad cultural y religiosa contra los judíos desde la Antigüedad, que en el siglo XIX se transformó en una doctrina cientifista antisemita, que llegó a la máxima cota como proceso xenófobo con el régimen nacionalsocialista alemán. En nuestro ámbito, la obra del historiador Enrique Moradiellos, *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*, nos ofrece claves y contextualiza el recorrido del sentimiento antijudío a través de la historia, hasta la metafísica romántica de la raza, base de la sociopolítica supremacista de la Alemania nazi (Moradiellos, 2017).

Este genocidio es un tema muy controvertido en el que confluyen multitud de posicionamientos ideológicos y académicos, ya que ha sido estudiado por historiadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, políticos y teólogos; y donde, incluso, afloran autores y grupos negacionistas (Finkelstein, 2014; Moradiellos, 2017; Museo Conmemorativo, 2020; Rüsen, 2022; Migliucci, 2024). En vista de las cuestiones terribles que suscita, el pensamiento teológico judío tardó muchos años en entrar a analizarlo (Fackenheim, 2002). No así los historiadores: Hanna Arendt, en 1951, daría a la luz su obra *The Origins of Totalitarianism* y, cuatro años después el austriaco Raul Hilberg defendió su tesis sobre el genocidio, que por fin pudo publicar en 1961, dado el poco interés que el tema levantaba entonces, lo que varió a partir del arresto de Adolf Eichmann en 1960 (Hilberg, 2020); lo que contrasta con el aluvión de publicaciones que aparecerían en los siguientes años hasta hoy, una cosecha bibliográfica muy difícil de abarcar, lo que por supuesto no es objeto de este trabajo.

También ha habido voces críticas desde dentro del propio mundo judío, por la manera en la que ha sido tratado el genocidio. Por ejemplo, Norman Finkelstein, cuya familia fue víctima de la Shoá, denunciaba en *La industria del Holocausto*, en 2000, los dos dogmas básicos del tratamiento dado al genocidio por su propio colectivo: el Holocausto es un acontecimiento histórico categóricamente singular, y marca el clímax del eterno e irracional odio de los gentiles a los judíos. Esto hacía coincidir al autor con el israelí Boas Evron, que consideraba la conciencia del Holocausto como un adoctrinamiento propagandístico oficial, cuyo verdadero objetivo no era la comprensión del pasado, sino la manipulación del presente; lo que lo convertía en poderosa herramienta para los dirigentes de Israel: la singularidad del pasado sufrimiento judío reforzaba las exigencias morales que dicho Estado pueda hacer a otras naciones, por lo que abogaba por reconducir y convertir el Holocausto en un objeto racional de investigación (Finkelstein, 2014).

Ajeno a esta polémica, Jörn Rüsen (2014) decía que la experiencia más radical del rompimiento de la historia, y sin duda más que una crisis de modernidad, fue por supuesto el Holocausto, ya que simboliza una experiencia límite al hacer

presente el pasado por medio de la interpretación, puesto que transporta los escombros en la extensión temporal del ayer en el hoy; en suma, representa una experiencia histórica que destruye el sentido, fue la negación más elemental de la dimensión normativa del ser humano, aunque necesariamente debe ser considerado un acontecimiento histórico. La clave del pensamiento histórico en la cultura alemana contemporánea está en la pregunta: ¿puede categorizarse la historia alemana en conjunto con el nacionalsocialismo, de modo que esta ideología forme parte del conjunto de las experiencias que componen la identidad alemana? Solo con el Holocausto, dirá el historiador, podemos apropiarnos intelectualmente de la época nazi. Pero, sin embargo, fue un acontecimiento que dio identidad a los alemanes y los judíos, ya que juega un papel importante para legitimar el Estado de Israel.

4. SANZ BRIZ, JUSTO DE LAS NACIONES

Es curioso cómo el primero que incidió con más profundidad en la labor de Sanz Briz fue un periodista, Diego Carcedo, que publicó una monografía en 2000, y aún volvió a escribir sobre el tema años después (Diego, 2011); posteriormente, en esta labor, seguiría su colega Julio Martín (2016). La película de Steven Spielberg, *La lista de Schindler*, estrenada en 1993 y basada en una novela de Thomas Keneally, había hecho aflorar a nivel mundial la figura de los Justos de las Naciones en un contexto centroeuropeo, mientras el público de nuestro país desconocía que un puñado de españoles, sobre todo desde las legaciones y las embajadas de los países ocupados por los nazis, habían comprometido su carrera y sus vidas para colaborar en la salvación de miembros de la comunidad judía durante la II Guerra Mundial (Lisbona, 2015).

En el caso de nuestro diplomático, está muy documentada su acción humanitaria en Budapest, donde salvó la vida a varios miles de judíos magiars: su llegada como secretario a la Legación de España, donde desde 1938 era ministro Miguel Ángel de Muguero, su papel como Encargado de negocios cuando su superior viajó a Madrid, con Hungría ya ocupada por los alemanes, su conexión con las distintas representaciones internacionales en la ciudad y el apoyo que encontró en su equipo administrativo (Lisbona, 2015; Vallespín, 2020; Pallarés, 2021), al que se sumó Giorgio Perlasca. En muy difíciles circunstancias, Sanz Briz tuvo que tratar con los nazis y con los cruciflechados, los radicales magiars colaboradores en el genocidio judío (Dobos, 2015, 2021, 2022), en un momento en el que España se estaba intentando desmarcar de su posición afín al Eje.

Sobre Perlasca (Deaglio, 1993; Negrin, 2002) ha habido una gran polémica, ya que en ciertos foros se ha considerado rival del aragonés, incluso se ha barajado que fuera el que verdaderamente dio cobertura a los judíos en Budapest, cuando él era un protegido más de la Legación de España; su figura solapa parte de la realidad que se le debe a Sanz Briz, cuando el protagonismo de la acción humanitaria del italiano se dio en el momento puntual en el que el español ya había partido hacia Madrid, en vísperas de la ocupación rusa, por orden del Ministerio de Asuntos Exteriores (Lisbona, 2015; Morcillo y Colitto, 2019). Otros fueron también, desde

las distintas oficinas internaciones, protagonistas de la acción humanitaria en Budapest, como Raoul Wallenberg, que, con la cobertura de la embajada de su país, Suecia, y fondos estadounidenses, libró de la deportación a miles de judíos húngaros (Carlberg, 2018).

En 1966, Sanz Briz fue nombrado Justo de las Naciones, hizo el número 121, cuando Yad Vashem llevaba reconocidos, a 1 de enero de 2022, 28.217 personas. Apenas una decena son españoles, de los que dos son aragoneses; el otro es el grausino Sebastián Romero Radigales, que actuó en la Grecia ocupada por los nazis (Morcillo, 2008; Diego, 2011). Años después Sanz Briz pasó a ser personaje literario, lo que amplía la divulgación de su acción humanitaria; y, aunque aparece en varias novelas, solo nombramos aquí la obra teatral de Víctor Iriarte (2021), *Budapest. Un silencio atronador*, obra galardonada con el Premio Lope de Vega 2019, muy documentada y respetuosa con el episodio que se narra.

5. EL HOLOCAUSTO EN EL AULA. UNA PROPUESTA

El Holocausto ha pasado a ser, en toda Europa, objeto de estudio, tanto por parte de los historiadores como de los educadores, un tema pleno de aristas que nos sirve para desarrollar valores y empatía en los estudiantes, con la esperanza de que no vuelva a suceder. Se manejan evidencias, se seleccionan publicaciones en un río continuo de novedades bibliográficas, se visitan campos de exterminio y trabajo (ya en la etapa de Secundaria), se oyen testimonios de supervivientes o se visitan museos. Estos centros, a nuestro parecer, ofrecen una cantidad de información abrumadora, como sucede en el Holocaust Memorial Center de Budapest, docenas de fotografías, documentos y objetos de las víctimas o de los perpetradores, que saturan al visitante; cuando pensamos que, personajes como los Justos de las Naciones, en el caso húngaro con una representación gráfica ínfima en ese centro, pueden dar muchísimo juego para trabajar con el alumnado, seguramente por ser el pozo de agua en el horroroso desierto del genocidio (Pallarés, 2020a).

Nuestra propuesta, pues, es colocar el foco en los que no miraron para otro lado y se comprometieron en la salvación de judíos: reconocer el protagonismo de los Justos y el riesgo que corrieron, y las formas que dieron de ayuda; individualizar las historias hasta hacerlas personales, con testimonios de salvados y salvadores, valorar su empatía y humanidad, buscar el compromiso de los alumnos con la memoria y desarrollar el pensamiento histórico. Los profesores pueden manejar guías didácticas que traten sobre los Justos, como la de Cordero (2010), o ensayos que den apoyo a la acción didáctica sobre el Holocausto, sobre todo en Secundaria (Ambrosewicz-Jacobs y Hondo, 2005; Hayes y Roth, 2010; Gray, 2015; Magilow y Silverman, 2020; Rösen, 2022).

Para la etapa de Primaria, y teniendo en cuenta los objetivos curriculares arriba citados, es interesante considerar en el aula relatos que ayudan a crear contextos históricos relacionados con el Holocausto, pero que no sean en extremo violentos ni en el texto ni en las ilustraciones. Es adecuado, por ejemplo, el cuento *Quería volar como una mariposa. La historia de Jana Gofrit*, basado en la experiencia vital de la protagonista (Morgenstern, 1998): se tratan en su texto las leyes

antijudías, la existencia del gueto, las deportaciones, etc.; pero también se hace hincapié en las solidaridades humanas al conjuntar un relato personal, con lo que hay una identificación de los alumnos con la niña, y el relato axiológico, donde se narra la ayuda recibida de gentiles que en el futuro serían nombrados “Justos de las naciones”. En los últimos cursos de Primaria (Gray, 2015), ya pueden considerarse hechos históricos documentados, que con seguridad contarán con más atención de los estudiantes si se trata de casos de perseguidos de su edad, como sucede con los niños de Izieu (Biscarat, 2010), que fueron detenidos con sus educadores y transportados a Auschwitz. Es un filón la información que el Holocausto ha generado, por lo que se instará al alumnado a la búsqueda y selección de información (documentos, objetos, fotografías, páginas web especializadas en Holocausto, etc.), y la selección y el manejo de las fuentes. En la clase, serán materia de debate cuestiones éticas (¿a qué dilemas se enfrentaban?, ¿qué convicciones les hacían actuar así?, ¿qué hubieras hecho tú?) y conceptos como supremacismo, genocidio, empatía, memoria, temas históricos controvertidos, etc.

Para profundizar en la acción humanitaria de un Justo, es preciso conocer su vida y su contexto personal, a través de documentos, fotografías, etc., que pueden ser utilizados para la realización grupal de un video sobre su biografía, editado por alguna herramienta informática, socializando las producciones de los alumnos. Entre las actividades para alumnos de Primaria, se podrían proponer hermanamientos de ciudades unidas por causas humanitarias, como Zaragoza (ciudad de nacimiento de Sanz Briz) y Budapest (Pallarés, 2020b), de manera que los estudiantes de esa etapa participaran en la vida pública de su lugar de residencia, a la manera de la ciudad de las niñas y los niños (Tonucci, 2015). Los hermanamientos cuentan con unas posibilidades culturales y pedagógicas interesantes, aún por explotar desde el punto de vista didáctico (CCRE, 2008). Por otra parte, en Educación Primaria no pensamos que sean adecuadas las visitas a los lugares del Holocausto, mientras sí que lo son en Secundaria.

Algo que puede ser atractivo a todo el alumnado, desde Primaria hasta la edad adulta, es el estudio de fotografías y documentales, como, por ejemplo, el álbum *Auschwitz-Birkenau. El lugar donde estás...* (Cywiński, 2013), donde se plasma la llegada de judíos húngaros a dicho campo. El documental *La encrucijada de Ángel Sanz Briz*, dirigida por José Alejandro González Baztán (2017), es material sobresaliente para proyectar en clase por su valor histórico y didáctico; con un carácter mucho más divulgativo, y menos ajustado a la realidad, la película *El Ángel de Budapest*, de Luis Oliveros (2011), fue rodada tras lo que puede llamarse “Efecto Schindler”, lo que supuso la película de Spielberg en el público (Ibars, 2020).

También el estudio de objetos (o de fotografías de objetos) que pertenecieron a personas perseguidas o sacrificadas, pretende el desarrollo de un sentimiento de empatía; tras ellos hay historias personales que resultan más accesibles para los jóvenes, que a partir de la suma de relatos acceden a la magnitud del genocidio (Peled-Carmeli, 2014). La segunda vida de las cosas que fueron utilizadas por sus propietarios, y que tras el paso del tiempo adquieren una pátina histórica, pasan a transformarse en documento (Michel de Certeau, citado por Larios, 2022); así, los

objetos cotidianos, en principio carentes de significado histórico, psicológico o ético en sus contextos originales, al observar la historia de las víctimas, sus recuerdos y testimonios, se vuelven significativos por las circunstancias especiales que se desarrollaron durante el Holocausto. Seguramente, son tan impactantes los zapatos en la orilla oriental del Danubio, escultura de Pauer Gyula y Can Togay, memorial de los fusilados en ese lugar en la II Guerra Mundial, porque son objetos que, cuando se dejan de usar, guardan la impronta de parte del cuerpo humano.

Son muy convenientes testimonios de personas que sobrevivieron a la persecución llevada a cabo por los nazis y los cruciflechados en Hungría, como Alberto Neuwirth (1996), Ernő Szép (1994) y, en el caso que nos ocupa, Jaime Vándor (2013), cuya familia se vio favorecida por la acción diplomática de Sanz Briz en Budapest, donde fueron acogidos en una de las casas protegidas por la Legación de España, pueden ser leídos y trabajados en clase. La adolescente magiar Eva Heyman (2016) también dejó un diario, como lo hizo Ana Frank (Metselaar y Van der Rol, 2004), que suponen lecturas atractivas para nuestro alumnado, que por edad se identifican con ellas.

Otras lecturas son adecuadas, como la *La ciudad sin judíos. Una novela de pasado mañana*, del escritor Hugo Bettauer (2016), libro utópico impreso en 1922, que preveía una Viena sin ese colectivo religioso al que pertenecía el autor. Este, con más ironía que miedo, pintaba una capital pacata atada de tal manera a la tradición germana que era incompatible con la modernidad; y aunque el nazismo solo estaba en ciernes, dentro aun del sistema democrático austriaco, alguno de sus partidarios se encargó de asesinarlo a tiros. Y otras letras, esta vez del lado enemigo: son interesantes las actitudes de los perpetradores que, años después, fueron entrevistados, como Franz Stangl, comandante de los campos de exterminio de Sobibor y Treblinka (Sereny, 2020)

Interesante para conocer el pasado son los testimonios orales, que se han podido recoger en el caso del Holocausto de los supervivientes; la eliminación de prejuicios, según Dario Miglicci (2024), ha hecho que muchos historiadores descubriesen las ventajas de las fuentes orales, aunque tienen que ser (como cualquier fuente) contrastadas con otras evidencias. La memoria de los testigos que pudieron salir de los campos de concentración ha sido valorada en los foros en los que se estudia el Holocausto, a sabiendas de la carga subjetiva que esas voces van a tener, a diferencia de otros testigos que vivieron acontecimientos históricos coetáneos. No fue el pueblo judío la única víctima del Holocausto. También habría que considerar los otros colectivos afectados por las políticas supremacistas nazis: gitanos, colectivo LGTB (Huerta, 2023), republicanos españoles en Mauthausen (Constante, 2007), etc.

Al final, habría que aprovechar para adquirir un conocimiento aproximado del colectivo judío en España durante el siglo XX (Macías, Moreno e Izquierdo, 2000; Lisboa, 2017), la política de España hacia sus judíos en dicho periodo (Lisbona, 1993) y de las relaciones secretas de nuestro país con Israel, ya que este era Estado no reconocido (Lisbona, 2002); y, sobre todo, el papel de la España franquista respecto al Holocausto (Moradiellos, López y Rina, 2021). El desconocimiento del mundo sefardí, se podría paliar en parte con un estudio fundamental de Michael

Molho (1950), de ese colectivo en Salónica, realizado justo antes de la II Guerra Mundial, cuando la judería eran unos 50.000 individuos y aún no lo había hecho desaparecer la acción represora nazi.

La promulgación en junio de 2015 de la Ley de Concesión de la Nacionalidad Española a los Sefardíes Originarios de España, era la culminación de una serie de actuaciones de carácter legislativo que se iniciaron formalmente en 1924, el Real Decreto de la Presidencia del Directorio Militar de 20 de diciembre de dicho año, en el que se restituía la ciudadanía a los descendientes de los judíos expulsados en 1492. Con anterioridad, en el siglo XIX, se había atendido en ocasiones a sefardís acomodados, a los que se había otorgado protección consular o carta de ciudadanía (Lisbona, 2022). Ese Decreto de Primo de Rivera de 1924 iba a ser fundamental para actuar en favor de los judíos de Budapest, que por otra parte eran muy mayoritariamente askenazis, muy pocos eran sefardíes. Además, dicha ley ya no estaba vigente en 1944, pero en la Hungría ocupada por los nazis, acosada por las tropas soviéticas, era más que improbable que eso fuera de conocimiento de sus autoridades y de los militares alemanes allí ubicados; lo que facilitó a Muguero y Sanz Briz tener un instrumento diplomático útil para salvar al mayor número posible de judíos.

6. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos propuesto aquí construir en el aula, para la Educación Primaria y Secundaria, el cesto del Holocausto con mimbres menos espinosos que los que tratan de los campos de trabajo y exterminio, de los perpetradores y sus colaboradores, y de las colectividades judías europeas desaparecidas durante la II Guerra Mundial. La labor de los Justos de las Naciones, y en concreto la de Sanz Briz, aporta un halo de esperanza al estudio de situaciones extremas, en las que la humanidad tocó fondo; no en vano, en el 50º aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos, el Servicio Filatélico de Correos y Telégrafos de España emitió y puso en circulación un sello en honor del Ángel De Budapest, el primer sello dedicado en el país a uno de sus diplomáticos (Pallarés, 2021).

En el momento en el que nos hallamos en Europa en la actualidad, con posturas sociopolíticas radicales o supremacistas, que con discursos de odio amplificadas en el mundo digital se enfrentan a problemas complejos, como el de la emigración, las minorías o los grupos vulnerables; y cuando parece que el derecho internacional no avala ni protege los Derechos Humanos en todas las ocasiones (Valencia, 2004), trabajos que abogaban por la interculturalidad para salvar la trampa del racismo, como el de Alfonso García y Juan Sáez (1998), nos parecen plenamente vigentes. No en vano, en Educación Secundaria se están trabajando en el aula conflictos sociales actuales a partir de la enseñanza del Holocausto (López, 2020).

De hecho, la construcción de relatos alternativos para incorporar ese tipo de discursos en el aula de Ciencias Sociales, es un esfuerzo necesario que se ha de hacer en este contexto desde las aulas (Izquierdo, 2023); ya que, no hay que olvidar, el poder del lenguaje fue utilizado por el nazismo para alcanzar el poder político (Gómez, 1999) y educar al pueblo en sus principios sociopolíticos, censurando

cualquier otra manera de ver el mundo. De hecho, 40 días después de ser nombrado canciller, Adolf Hitler creó el *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*, el ministerio encargado de la ilustración del pueblo y la propaganda, a cuya cabeza situó a Joseph Goebbels (De España, 2000), con lo que este pasó a controlar en el país todos los medios de comunicación y cualquier tipo de expresión cultural: prensa, radio, literatura, bellas artes, cine, teatro y música.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha desarrollado dentro del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: *Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles* del Ministerio de Ciencia e Innovación; del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50_20R) del Gobierno de Aragón y al amparo de la Línea transversal: Educación para el desarrollo sostenible del Instituto Universitario de Ciencias Ambientales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre Lorenz, D. (2022). *Colaboracionistas. Europa Occidental y el Nuevo Orden nazi*. Galaxia Gutenberg.
- Ambrosewicz-Jacobs, J. y Hondo, L. (ed.). (2005). *Why Should We Teach About the Holocaust?* The Jagiellonian University and Institute of European Studies.
- Bettauer, H. (2016). *La ciudad sin judíos. Una novela de pasado mañana*. Cátedra.
- Biscarat, P.-J. (2010). *Los niños judíos de Izieu, 6 de abril de 1944. Un crimen contra la humanidad*. Anthropos.
- Calberg, I. (2018). *Raoul Wallenberg. La heroica vida del hombre que salvó a miles de judíos húngaros del Holocausto*. Ediciones Península.
- CCRE y CEMR (2008). *Los hermanamientos para el mundo del mañana. Guía práctica*. París, Bruselas, Council of European Municipalities and Regions. Recuperado el 15 de mayo de 2024 de http://femp.femp.es/files/120-45-CampoFichero/Guia_hermanamientos.pdf.
- Constante Campo, M. (2007). *Tras Mauthausen*. Galaxia Gutenberg.
- Cordero de Ciria, J. E. (2010). *Guía didáctica del Holocausto*. Hebraica Ediciones.
- Cywiński, P. M. A. (2013). *Auschwitz-Birkenau. El lugar donde estás...* Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau.
- De España, R. (2000). *El cine de Goebbels*. Ariel Ediciones.
- Deaglio, E. (1993). *La banalidad del bene. Storia di Giorgio Perlasca*. Universale Economica Feltrinelli.
- Diego Carcedo, J. M. (2000). *Un español frente al Holocausto. Así salvó Ángel Sanz Briz a 5.000 judíos*. Ediciones Temas de Hoy.

- Diego Carcedo, J. M. (2011). *Entre bestias y héroes. Los españoles que plantaron cara al Holocausto*. Espasa Libros.
- Dobos, E. (2015). *Salvados. Documentos y memoria sobre la protección española en Budapest durante el Holocausto*. GloboPort Media.
- Dobos, E. (2021). *A spanyol diplomata*. Wallenberg Füzetek VIII.
- Dobos, E. (2022). *Protegidos por España. La historia de Ángel Sanz Briz y de los judíos húngaros protegidos por la Legación de Budapest*. Riopiedras Ediciones.
- Fackenheim, E. L. (2002). *La presencia de Dios en la Historia. Afirmaciones judías y reflexiones filosóficas*. Ediciones Sígueme.
- Finkelstein, N. G. (2014). *La industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotación del sufrimiento judío*. Akal.
- García Martínez, A., y Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea.
- Gilbert, M. (2010). *The Righteous: The Unsung Heroes of the Holocaust*. Henry Holt and Co.
- Gómez López, E. (1999). Lenguaje, mentira y poder: el discurso político de Hitler bajo la mirada de Brecht. En M. C. Ubieto Artur y D. F. Hübner (coords.), *Benno Hübner, filósofo y amigo. Itinerario de un pensamiento* (pp. 41-51). ANUBAR.
- González Baztán, J. A. (Director). (2017). *La encrucijada de Ángel Sanz Briz*. [Película]. Aragón TV.
- Gray, M. (2015). *Teaching the Holocaust. Practical approaches for ages 11-18*. Routledge.
- Hayes, P. y Roth, J. K. (ed.). (2010). *The Oxford Handbook of Holocaust Studies*. University Press.
- Heyman, E. (2016). *He vivido tan poco*. NED ediciones.
- Hilberg, R. (2020). *La destrucción de los judíos europeos*. Akal.
- Huerta, R. (2023). *El Holocausto Rosa*. Los Libros de la Catarata.
- Ibars Fernández, R. (2020). Ángel Sanz Briz, personaje de cine: la película *El Ángel de Budapest* y su valor histórico y didáctico. En E. N. Vallespín Domínguez (coord.), *Justicia y dignidad. Memoria aragonesa del Holocausto* (pp. 39-53). Rolde de Estudios Aragoneses.
- Iriarte, V. (2021). *Budapest. Un silencio atronador*. Artezblai.
- Izquierdo Grau, A. (2023). Los discursos del odio y la construcción de contrarrelatos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. Chávez Preisler et al. (coords.), *Didáctica de la Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp. 237-256). Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Larios, S. (2022). *Teatro de objetos documentales*. Ediciones La uña RoTa.

- Lisbona, J. A. (1993). *Retorno a Sefarad. La política de España hacia sus judíos en el siglo XX*. Riopiedras Ediciones.
- Lisbona, J. A. (2002). *España-Israel. Historia de unas relaciones secretas*. Ediciones Temas de Hoy.
- Lisbona, J. A. (2015). *Más allá del deber. La respuesta humanitaria del Servicio Exterior frente al Holocausto*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Lisbona, J. A. (2017). *Ledor Vador. 100 años de vida judía en Madrid*. Saffron y Nagrela Editores.
- Lisbona, J. A. (2022). De la protección consular a la concesión de la nacionalidad. Un largo camino hasta la Ley 12/2015, en [VV. AA.], *Cuánto os hemos echado de menos. Concesión de la nacionalidad española a los sefardíes* (pp. 25-113). Nagrela Editores.
- López Mateu, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *Clio. History and History Teaching*, 46, 30-40.
- Macías, U., Moreno Koch, Y. e Izquierdo Benito, R. (coords.). (2000). *Los judíos en la España contemporánea: historia y visiones, 1898-1998*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Magilow, D. H. y Silverman, L. (2020). *Holocaust Representations in History: An Introduction*. Bloomsbury Academic.
- Martín Alarcón, J. (2016). *El Ángel de Budapest. La lista de Sanz Briz, el Oskar Schindler español*. Ediciones B.
- Metselaar, M. y Van der Rol, R. (2004). *La historia de Ana Frank*. Casa de Ana Frank.
- Migliucci, D. (2024). *El mundo de la historia. Una guía para explorarlo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Molho, M. (1950). *Usos y costumbres de los sefardíes de Salónica*. Instituto Arias Montano (CSIC).
- Moradiellos, E. (2017). *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*. Ediciones Península.
- Moradiellos, E., López Rodríguez, S. y Rina Simón, C. (2021). *El Holocausto y la España de Franco*. Turner.
- Morcillo Rosillo, M. (2008). *S. R. Radigales y los sefardíes de Grecia (1943-1946)*. Centro Sefarad-Israel, Instituto Cervantes de Atenas y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morcillo Rosillo, M. y Colitto Castelli, E. (2019). Ángel Sanz Briz y Giorgio Perlasca en defensa de los judíos de Hungría. *Cuadernos Judaicos*, 36, pp. 110-124.
- Morgenstern, N. et al. (1998). *Quería volar como una mariposa. La historia de Jana Gofrit*. Yad Vashem.

- Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, Washington, DC. (2020). "La negación del Holocausto: fechas clave", en <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/holocaust-denial-key-dates?series=26>
- Negrin, A. (Director). (2002). *El cónsul Perlasca*. [Película]. Focus Film et al.
- Neuwirth W., A. (1996). *La muerte ronda por la calle Rumbach*. Editorial Universitaria de La Plata.
- Oliveros, L. (Director). (2011). *El Ángel de Budapest*. [Película]. RTVE y Boomerang TV.
- Pallarés Jiménez, M. Á. (2020a). D. Ángel Sanz Briz, alguien de quien aprender. En E. N. Vallespín Domínguez (coord.), *Justicia y dignidad. Memoria aragonesa del Holocausto* (pp. 11-20). Rolde de Estudios Aragoneses.
- Pallarés Jiménez, M. Á. (2020b). Aragón y Hungría: nexos históricos y razones cívicas para un hermanamiento Zaragoza - Budapest. *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, 174-175, 82-95.
- Pallarés Jiménez, M. Á. (2021). *Ángel Sanz Briz. Una historia de vida, una línea de tiempo, un homenaje*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Peled-Carmeli, H. (2014). *Testigos silenciosos. Historia de objetos de la colección de Yad Vashem*. Yad Vashem.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf> (Consultado: 18/06/2024).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Rüsen, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rüsen, J. (2022). *Cultura Histórica, Formação e Identidade. Sobre os fundamentos da Didática da História*. WAS Edições.
- Safranski, R. (2023). *El mal o el drama de la libertad*. Tusquets Editores.
- Sereny, G. (2020). *En aquellas tinieblas. De la eutanasia al genocidio*. Unión Editorial.
- Szép, E. (1994). *The Smell of Humans. A memoir of the Holocaust in Hungary*. Corvina Central European University Press.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- UNESCO (2013). *¿Por qué enseñar sobre el Holocausto?* París, Sector de Educación de UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218631_spa/PDF/218631spa.pdf.multi

- Valencia Villa, A. (2004). *Los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos*. Universidad Iberoamericana.
- Vallespín Domínguez, E. N. (2020). Ángel Sanz Briz. La profundidad del bien, en Ídem (Coord.), *Justicia y dignidad. Memoria aragonesa del Holocausto* (pp. 21-38). Rolde de Estudios Aragoneses.
- Vándor, J. (2013). *Al filo del Holocausto. Diálogos con un superviviente*. Ediciones Invisibles.

